التنمية البشرية بالتعليم والتعلم
في الوطن العربي

الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
أستاذ التربية - جامعة طنطا
حاصل على وسام الجمهورية ١٩٨٥

الطبعة الأولى
١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد- مدينة نصر- القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٣٧٠,٧
إ ب ت ن

إبراهيم عصمت مطاوع.
التنمية البشرية بالتعليم والتعلم فى الوطن العربى/ إبراهيم عصمت مطاوع. ــ القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢
٣٨٣ ص. إيض ؛ ٢٤ سم.
تدمك ٥ - ١٧١٩ - ١٠ - ٩٧٧
١ - المدرسون - تدريب. ٢- التعليم العالى - العالم العربى ٣- علم النفس التربوى. ٤- التعلم أ ــ العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة

مطبعة البردى

تصميم وإخراج فنى

الأستاذ / أيمن محمد أبوبكر

المراجعة اللغوية الأستاذ / **مصطفى عمران**.

رقم الإيــــداع / ١٤٩٥٥ / ٢٠٠٢

إهـــــداء

إلى كريمة أخى الشقيق الغالية

الآنسة المصونة والدرة المكنونة

ماجدة محمد مطاوع

صاحبة الماجستير

من الكلية الإمبراطورية بلندن

تقديرا لتفوقها

وتقديرا لصلة الرحم

وإعجابا لصلابتها فى مكافحة مرضها

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

يتناول المؤلف فى **الفصل التمهيدى** المقدمة والمؤشرات من حيث المفهوم ومقاييس التنمية فى البعد الاقتصادى الفنى، والعلاقات الإنسانية المتبادلة، ونوعية وجودة البنية والمؤشرات الأساسية كالبطالة والفقر والدخل والإسكان والصحة النفسية والنظام والمساواة ومشاركة المواطنين والوضع التعليمى والمواصلات ونقاء الجو والمؤشرات الاجتماعية الثقافية والمؤشرات السياسية والاقتصادية.

ثم يتناول فى **الفصل الأول** التعليم ومستقبل التنمية البشرية ويدور حول تطور مفهوم التنمية البشرية وسياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى، والنظام الدولى الجديد والثورة التكنولوجية الثالثة وثورة المعلوماتية وثورة الديمقراطية والتكتلات الاقتصادية وإطار الإشراف والتوترات التى يلزم تجاوزها.

ويغطى **الفصل الثانى** التنمية البشرية بالتعليم من زوايا التخطيط التعليمى وتحليل الموقف التعليمى الحاضر ومتطلبات التخطيط التعليمى والإحصاءات التعليمية والمبانى التعليمية والمناهج والكتب وتكنولوجيا التعليم .

ويعالج **الفصل الثالث** عمليات إعداد المعلمين وتدريبهم وأساسيات التنمية البشرية ومبادئ حاكمة فى التنمية البشرية

ويصب **الفصل الرابع** فى خانة التعليم العالى فى الدول العربية التغيرات الحضارية وتبادل أعضاء هيئة التدريس وتعادل الشهادات الجامعية وتبادل الطلبة والمنح وتبادل الأنشطة وتنسيق التعاون العالمى وتدريس العلوم باللغة العربية واتحاد الجامعات العربية والتخصصات العامة والدقيقة.

ويعالج **الفصل الخامس** الواقع الحالى للجامعات العربية من حيث الجامعة وأبعادها ووظائفها وتطور وظائف الجامعة والتربية المستمرة واتصال الجامعات بالأسرة والمجتمع، والجامعة والأمية بين الكبار ونظام الانتساب، ودور المنظمات والتربية الجماهيرية والريفية والبيئية ومجالات التعليم والمعهد العربى للدراسات بالمراسلة .

أما **الفصل السادس** فهو يغطى الأهداف التربوية والإستراتيجية التربوية والخريطة التربوية وعدالة توزيع الخدمة التعليمية وأساليب الدراسات المستقبلية.

ينتقل **الفصل السابع** إلى تناول قضية التنمية البشرية بالتعلم أى اعرف نفسك وأعرف غيرك، ويعالج أبعاد علم النفس من حيث نشأته ومناهجه والدوافع والحاجات النفسية والحياة الوجدانية للفرد والانفعالات والعواطف .

وفى **الفصل الثامن** يتم تشريح عملية التعلم من زوايا الإدراك الحسى كنافذة التعلم وعملية التعلم نفسها والنضج والطرق المختلفة للتعلم.

ويغطى **الفصل التاسع** التعلم بالتذكر، والتعلم بالتخيل، والتعلم بالتفكير، والتعلم والذكاء وطبيعة الذكاء وقياسه.

ويتناول **الفصل العاشر** قضية الشخصية الإنسانية كالشخصية والتربية والسمات الخاصة بالشخصية والصحة النفسية والشخصية السوية.

ويعالج **الفصل الحادى عشر** المصطلحات المتعلقة بالتنمية البشرية والتعليم والتعلم، وقد حصر المؤلف مصطلحا بالعربية ونظير كل مصطلح باللغة الإنجليزية.

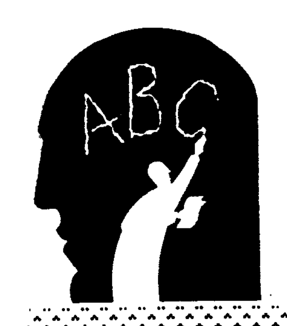
وفى النهاية عرض المؤلف الميثاق الأخلاقى (ميثاق شرف المعلم فى كل الدول العربية).

واتبع المؤلف المنهج الوصفى والتحليلى والعلاجى والمستقبلى.

والخير أردت وعلى الله قصد السبيل،

أ . د / إبراهيم عصمت مطاوع

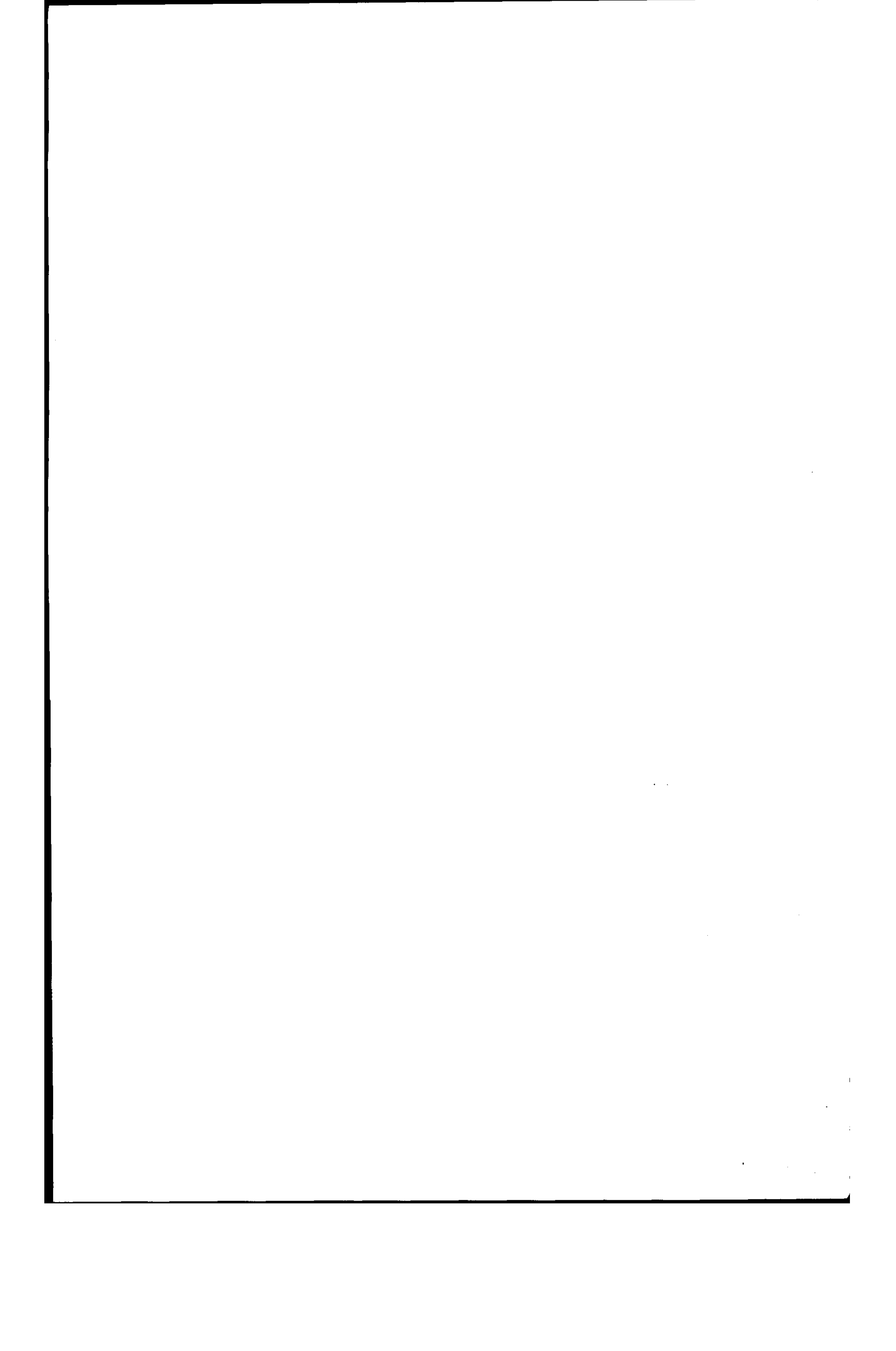




الفصل التمهيدى

مقدمة ومؤشرات

- التنمية المتكاملة
- مفهوم التنمية ومؤشراتها
- الخلاصة



انتقل التعليم من مجرد خدمة تؤدى إلى عملية استثمار له عائد مردود ومحسوب. وأصبحت وزارات التربية والتعليم العالى والبحث العلمى من وزارات الإنتاج، أكثر منها وزارات خدمات تؤدى.

والاستثمار فى التعليم أولا وأخيرا، هو استثمار فى البشر، أى فى الإنسان، فالتعليم يزود الفرد بالمعلومات والخبرات والمهارات والمفاهيم والقيم والاتجاهات، مما يجعله قادرا على تنمية نفسه كفرد وكشخصية إنسانية متكاملة وشاملة الجوانب العقلية والروحية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية والجمالية، فكل جانب يكمل الجوانب الأخرى ويوازيه، أى لا ينمو جانب على حساب الجانب الآخر. وأيضا تنمية المجتمع بخدمته كقوى عاملة منتجة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، قريبة أو متوسطة أو بعيدة المدى.

وهذا هو ما نعنيه بالتنمية البشرية التى هى فى النهاية أساس نجاح أو تعويق أى تقدم.

التنمية المتكاملة

يزخر مجتمعنا العربى بكثير من المشكلات والتى ضمنها مشكلات ضآلة التنسيق الكامل، فلقد عاش شعبنا طويلا - ربما لظروف قاهرة داخلية أو خارجة عن إرادته أحيانا - نهبا للارتجال والحلول الجزئية التى عانى ومازال يعانى من نتائجها وبسببها الكثير. إن مشكلة المشاكل هنا هى حين نجد الجهود كثيرة ومكثفة فى بعض الأحيان، ولكنها بلا ضابط أو رابط، وغالبا ما تكون متفرقة ومشتتة ولا تنسيق بينها، وبالتالى لا ينتظر منها تكامل فى كثير من تلك الأحيان.

إن طريق الخروج لا يمكن فى تدعيم التخطيط فقط الذى أخذت به الدول العربية حديثا بإنشاء معاهد التخطيط ووزارات التخطيط أحيانا وأجهزة التخطيط ومجالس عليا ومجالس للإنتاج والخدمات المتعددة، بل التخطيط الشامل والمتوازن والمتكامل، والمنهج التكاملى الذى يراعى التنسيق والتكامل فى كل اتجاه. إن التنسيق Coordination إنما يعنى ترتيب وتنظيم الأجزاء والربط بينها - طولا وعرضا وعمقا - فى كُل متكامل، ثم

إن التكامل Integration هو النظر إلى هذه الجزئيات نظرة شمولية كنسيج متشابك فى لحمته وسداه.

وقد وضح فى الدراسات إدراك التنمية باعتبارها خلق فرص حياة جديدة ومرغوبة لبعض الناس فى مجتمع ما، دون نقصها من بعض آخر فى نفس الوقت وفى نفس المجتمع. والتعريف ينظر إلى عملية التنمية فى كلية شاملة بمعنى أنه على المنمى التحرك بالمجتمع قدما إلى الأمام ككتلة واحدة وكل متكامل لا انفصال بين أجزائه. إن الاتجاه التكاملى هو سمة العصر فى كل اتجاه والتى ضمنها الاتجاه إلى التنمية.

مفهوم التنمية ومؤشراتها

المفهوم:

إن التنمية Development لفظ شاع استعماله بكثرة فى الآونة الأخيرة فى الدول الزراعية والمتخلفة والنامية ففى الوقت الذى يتناوله بعض المفكرين من زاوية تغلب عليه النظرية بأنه التغير الاجتماعى Social Change الذى تقدم من خلاله أفكارا جديدة فى النسق الاجتماعى Social System بهدف تطوير وتحسين أحوال الناس وتوفير الخير الاجتماعى Social Well being لهم يفضل بعض المشتغلين فى الحقل الاجتماعى، تعريفه من زاوية أكثر عملية بأنه تلك العمليات التى تبذل بقصد، ووفق سياسة عامة لإحداث تطور اجتماعى واقتصادى وسياسى للناس فى بيئاتهم Environments ، وذلك بالاعتماد أساسا على الجهود الأهلية والحكومية المنسقة والمتكاملة، على أن تكتسب كل منها قدرة أكبر فى مواجهة مشكلات المجتمع نتيجة لهذه العمليات.

وقد نحت هيئة الأمم المتحدة نحوا عمليا حين عرفت التنمية (١٩٥٥) بأنها: العملية المرسومة لتقدم المجتمع جميعه اقتصاديا واجتماعيا معتمدا أكبر اعتماد ممكن على مساهمة المجتمعات المحلية ومبادأتها. ثم أضافت الهيئة (١٩٥٦) أن التنمية هى العمليات التى يمكن بها توحيد جهود المواطنين والحكومة لتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى المجتمعات المحلية ولمساعدتها على الاندماج فى حياة الأمة والمساهمة فى تقدمها بأكبر قدر مستطاع. إن الأمم المتحدة فى تعريفها الأول للتنمية قد قدمت مساهمة الحكومة على جهود الأهالى، فى حين عادت فى التعريف الثانى لتقدم



جهود الأهالى على جهود الحكومة فى هذا الصـدد. إن القضية هنا ليست فى تقديم أو تأخير بل هى قضية تنسيق Coordination وتكامل Integration وهذا فى الواقع هو ما ينقص كثيرا من الجهود المبذولة فى المجتـمعات والدول النامية. ومن ناحية أخرى، فإنه إذا كـانت الهيـئة قـد ركزت فى عـمليات التـنمية وأهدافهـا على النهوض بالأحـوال الاقتصادية والاجتماعية فى تعـريفها الأول، ثم عادت وأضافت إلى هذين البعدين بعدا ثالثا وهو الأحوال الثـقافية، فإن كلا من التعـريفين قد تجاهل - بطريق مبـاشر - البعد السياسى - برغم تضـمينه فى البعدين الاجتـماعى والثقافى - كبـعد قائم بذاته له آثاره الهامة فى تنمية وتطور وتقدم الأمم والشعوب.

وهناك ثمة اتجاهات حديثة تنظر إلى التنمية من زاوية الآثـار المترتبة عليها فيعرف Oberle, W وزملاؤه التنمـية بأنها العمليـة التى ينتج عنها زيادة فى فرص حـياة Life Chances بعض الناس فى مجـتمع ما دون نقصان فـرص حياة بالنسبـة لبعض آخر فى المجتمع نفـسه، وفى الوقت نفسه. إن التنميـة بهذا المعنى تعنى القياس الرقـمى وميزان المكسب والخسـارة، وما يجنى أو ما يخـرج (ما ينتج) Output فى مقابل مـا ينفق (ما يدخل) Input وهذا هو الاتجاه الأكثر شيوعا فى الفكر التنموى الحديث وهو فى الوقت نفسه، المعنى الذى تأخذ به وتركز عليه الدراسات الحديثة، ولقد لقى هذا الاتجاه الكمى الكيفى النزعة قبولا لدى جمهرة المخططين والتنمويين فى بقاع كثيرة من العالم، فراحوا يصممون له المقـاييس ويحسبون له الحسابات التى تنبئ فى النـهاية عن نجاح نوع ما من التنميـة أو فشله. فإن عـددا من هؤلاء المفكرين راح يضع تصوراته لكيف ونوع الحـياة اللائقة المناسبة، ويركز على مقاييس ذلك الخير وتلك الرفاهية الاجتماعيين المرادين.

المؤشرات:

لقيت مقاييس التنمية ومؤشراتها Indicators جهدا كبيرا من العاملين فى مجال التخطيط التنموى فراح هؤلاء يحـللون عملية التنمية بدقة وتركيـز للوقوف على كلياتها وجزئياتها والخروج بمقاييس ومؤشرات يمكن الاستـعانة بها فى مجالات التنمية فى كثير من دول العالم متقدمة ومتخلفة.

ومقاييس التنمية ومؤشراتها كثيرة ومتنوعة فى تفصيلها، إنهم جميعا يتفقون على أن يكون الهدف الـنهائى للتنميـة، هو توفيـر الحياة الكـريمة للمواطنين وكـفالة الخـير



والرفاهية الاجتماعية لهم جميعا، وإن كانوا يختلفون - بشكل لا يضر أصلا بقضية التنمية - فى تحديد أبعاد هذه الحياة الكريمة وهذا الخير وتلك الرفاهية الاجتماعية. فعلى سبيل المثال يرى Wilkinson, k أن التنمية Development والنمو Growth صنوان، وأن لهذه التنمية والنمو مؤشرات Indicators أو أبعاد Dimensions ثلاثة لكى تؤتى ثمارها :

١- البعد الاقتصادى الفنى Economic - Technical للنمو.

٢- بُعد العلاقات الإنسانية المتبادلة Human - Interpersonal للنمو.

٣- بُعد نوعية وجودة البيئة Environmental Quality.

(أ) مؤشرات أساسية:

مؤشرات جودة الحياة	مقاييسها
١- البطالة	النسبة المئوية للبطالة Unemployment.
٢- الفقر	النسبة المئوية للأسر ذات الدخل تحت متوسط الدخل العام Poverty Line.
٣- الدخل	الدخل الفردى النقدى مقاسا إلى الاختلافات الحادثة فى تكاليف مستوى المعيشة Income.
٤- الإسكان	تكاليف إيجار المسكن للأسرة متوسطة الدخل من أربعة أفراد Rent.
٥- الصحة	وفيات الأطفال (سن أصغر من عام) عن كل ألف من المواليد الأحياء Infant Mortality.
٦- الصحة العقلية	حالات الانتحار المبلغ عنها لكل ١٠٠,٠٠٠ من السكان Suicide.

. أما بعد تطور ونمو جودة البيئة فيتضمن الإبقاء على البيئة Environment نظيفة فى الوقت الذى تستمر فيه تنمية البعدين الأول والثانى المتقدمين.



أما هيئة حماية البيئة بالولايات المتحدة الأمريكية The Environmental Protection Agency of the U.S.A فقد حددت ستة عوامل ومؤشرات للوقوف على الرفاهية الاجتماعية : Social Welfare هى :

١- البيئة الاقتصادية	Economic Environment
٢- البيئة السياسية	Political Environment
٣- البيئة المادية	Physical Environment
٤- البيئة الاجتماعية	Social Environment
٥- البيئة الصحية	Health Environment
٦- البيئة الطبيعية	Natural Environment

إن نموا موجبا فى أى من هذه الأبعاد المجملة أو فيها مجتمعة (ودون ما نقص أو نمو سالب فى أى جزء منها)، إنما يمثل تنمية. وعلى العكس فإن أى انكماش أو انخفاض فيها جميعا أو فى أى منها، إنما يمثل تخلفا.

وانطلاقا من هذه الأبعاد الستة العامة، فإن واحدا مثل .Flax.M يحدد عشرة مؤشرات أساسية، بالإضافة إلى أربعة أخرى فرعية لقياس جودة الحياة Quality of life ومناسبتها على الوجه الآتى:

مؤشرات جودة الحياة	مقاييسها
٧- النظام والأمن العام	حالات السرقة المبلغ عنها لكل ١٠٠,٠٠٠ من السكان Security.
٨- المساواة العنصرية	نسب المتعطلين بين البيض والسود Equality
٩- الاهتمام بالمجتمع	نسبة ما يتمتع به المواطنون فى المجتمع من اعتمادات حكومية Proportion.
١٠- مشاركة المواطنين	نسبة الممارسين لحق الانتخاب من بين المقيدين فى جدول الانتخابات Participation.



(ب) مؤشرات تكميلية:

١١- الوضع التعليمى — متوسط سنوات الدراسة التى قضاها الأفراد البالغون Duration of Ed.

١٢- المواصلات — تكاليف المواصلات بالنسبة لعائلة متوسطة الدخل مكونة من أربعة أفراد Transportation.

١٣- جودة ونقاء الجو — قياس ومقارنة تلوث الجو فى فترات مختلفة Polution.

١٤- اللاتكامل الاجتماعى — تقديرات المدمنين للمخدرات فى كل ألف من السكان Narcotics.

على أن دراسة شاملة لمؤشرات التنمية ومقاييسها قد قام بها كل من أديلمان وموريس Adelman, I. & C. Morris حيث أشارا إلى إحدى وأربعين مؤشرا للتنمية متضمنة فى أقسام رئيسية ويمكن إجمالها فيما يلى:

(أ) المؤشرات الاجتماعية الثقافية Sociocultural Indicators.

١- حجم القطاع الريفى التقليدى Rural Volume.

٢- مدى انتشار الثنائية الثقافية Dualism.

٣- مدى انتشار التحضر Urbanization.

٤- صفات التنظيم الاجتماعى والأساسى Traits.

٥- أهمية الطبقة الوسطى Middle Class.

٦- مدى انتشار الحراك الاجتماعى Social Mobility.

٧- مدى انتشار التعليم Education.

٨- مدى انتشار وسائل الاتصال Communication.

٩- درجة الانسجام العنصرى والثقافى Harmony.

١٠- درجة التوتر الاجتماعى Social Tension.

١١- نسبة الخصوبة (السكانية) Fertility.

١٢- درجة التمدن فى النظر إلى الحاضر والمستقبل.

(ب) المؤشرات السياسية : Political Indicators

١٣- درجة التكامل الوطنى والإحساس بالوحدة القومية Belonging

١٤- مدى تركز القوى السياسية Power

١٥- قوة المؤسسات الديمقراطية Indigenous Control

١٦- درجة حرية المعارضة السياسية والصحافة Opposition

١٧- درجة تنافس الأحزاب السياسية Competence

١٨- الأسس والفلسفة التى تقوم عليها الأحزاب السياسية Ideology

١٩- قوة وتأثير الحركات العمالية Labour Unions.

٢٠- قوة وتأثير الصفوة Impact, of Elite.

٢١- قوة العسكريين وتأثيرهم السياسى Militant.

٢٢- درجة كفاءة التنظيم Administration (فى الدولة).

٢٣- مدى تقبل القادة للتنمية الاقتصادية ومساهمتهم فيها Receptivity.

٢٤- مدى الاستقرار السياسى Stability.

(ج) المؤشرات الاقتصادية Economic Indicators:

٢٥- دخل الفرد من الإنتاج القومى العام Per Capita Income.

٢٦- نسبة نمو دخل الفرد من إجمالى الإنتاج القومى.

٢٧- وفرة الموارد الطبيعية Resources.

٢٨- النسبة الإجمالية للاستثمار القومى Gross Investment.

٢٩- مستوى تقدم الصناعة Industry.

٣٠- درجة التغير التى طرأت على الصناعة (بين فترتين زمنيتين محددتين).

٣١- صفات التنظيم الزراعى Organization.

٣٢- مستوى التقدم التكنولوجى فى الزراعة Technology.



٣٣- درجـة التحـسن التى طرأت على الإنتـاج الزراعى (بين فـترتـين زمنيتـين محددتين).

٣٤- مستوى كفاية الميزانية النقدية العامة Budget.

٣٥- درجة تحسن الميزانية النقدية العامة (بين فترتين زمنيتين محددتين).

٣٦- مستوى كفاءة وفعالية النظام الضريبى Taxes والجمركى Tarrifs.

٣٧- درجة تطور النظام الضريبى (بين فترتين زمنيتين محددتين).

٣٨- درجة كفاءة المؤسسات المالية Financing.

٣٩- درجة تطور المؤسسات المالية (بين فترتين زمنيتين محددتين).

٤٠- نسبة التطور فى الموارد البشرية Human Resources.

٤١- تنظيم التجارة الخارجية (وميزان المدفوعات) Balance.

الخلاصة:

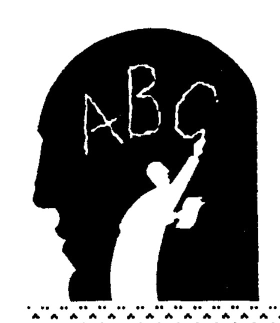
والخلاصـة أن التنمـية هى ذلك التـغير الاجـتمـاعى الموجب Positive المخطط والمقصود، والذى يراد به إدخال أفكار جـديدة على النسق الاجتماعى Social System القائم لإحداث تغييرات أساسية فى تركيبة Structure بهدف تحسين الحياة وتطورها فى مجتمع ما، للوصول به إلى خيره ورفاهيته.

ويشترط للوصول إلى التـغييرات، التوازن والتكامل والتعـميم، وليس الاختلال والتجـزئة والتخـصيص، بمعنى أنه فى عـملية النمو يـنبغى أن ينظر إلى المجـتمع ككل مترابط ومـتكامل، فلا ينبغى أن يكون التقدم فى أى بعـد أو قطاع من أبعاد أو قطاعات التنمية على حساب بعد أو قطاع آخر. ومن هذا المنطلق كان اتفاقنا مع Oberle وزملائه على أن التنمية هى العملية أو مجمـوعة العمليات التى ينتج عنها زيادة (مرغوبة به) فى فرص حياة بعض الناس دون نقصان فرص الحياة بالـنسبة لبعض آخر فى المجتمع نفسه، وفى الوقت نفسه.



ولقد حاول كثير من المفكرين تحديد فرص الحياة التى ينبغى أن تنمو فى أى مجتمع لكى تكون التنمية مثمرة، وكان أن نتج عن هذا الفكر العديد من العوامل والأبعاد التى تصلح جميعها كمؤشرات ومقاييس للتنمية. إنها جميعا تسير بالتنمية وتقيسها فى أربعة اتجاهات رئيسية محددة هى : البعد الاقتصادى، والبعد الاجتماعى، والبعد الثقافى، والبعد السياسى، وعلى أية حال، فإن مؤشرات التنمية الإحدى والأربعين التى جاء بها Adelman Morris تعتبر مقبولة نظريا وميدانيا.

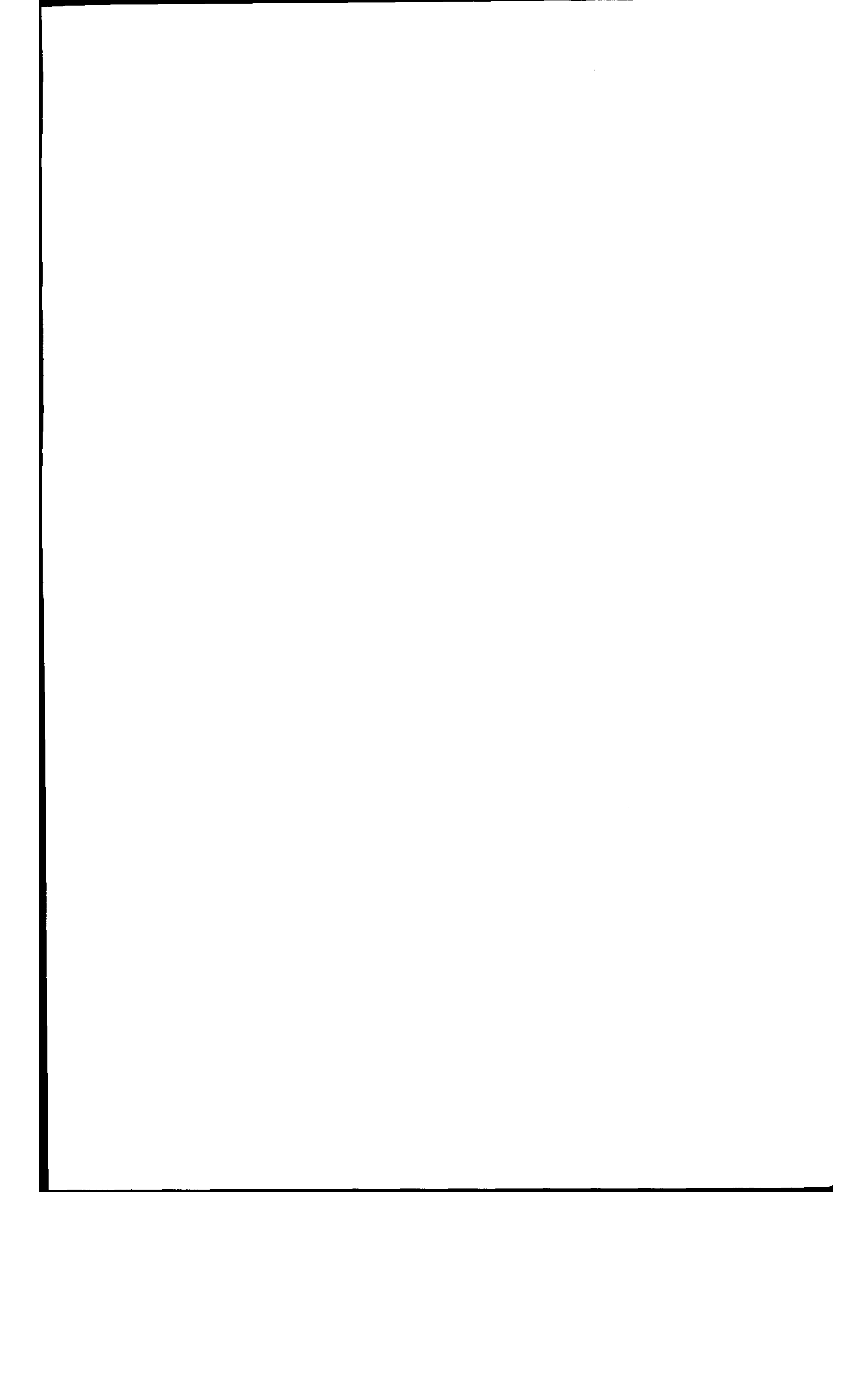




الفصل الأول

التعليم ومستقبل التنمية البشرية

- تطور مفهوم التنمية البشرية ودورها
- سياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى
- النظام الدولى الجديد
- الثورة التكنولوجية الثالثة
- ثورة المعلوماتية
- ثورة الديمقراطية
- التكتلات الاقتصادية



علينا فى معالجة هذا الموضوع أن نجيب على سؤال أساسى وهو:

- ما التحديات التى تواجه سياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى الآن ومستقبلا وما دور التعليم فى إمكانية مواجهتها؟

فإذا كانت منطقتنا قد عاشت مع العالم تلك التغييرات الكبرى التى غيرت بالفعل الخريطة السياسية والفكرية لعالم ما قبل التسعينيات من هذا القرن، وأظهرت للوجود ما يعرف الآن «بالنظام العالمى الجديد»، فإنها مطالبة بأن تعى مضمون هذه التغيرات وأن تحدد إمكانية التعامل معها سواء على المستوى الإقليمى أو الدولى، والتأثيرات المحتملة لهذا النظام الجديد بتغيراتها السريعة والقناعات الجديدة التى تنتج عنها فى مختلف المجالات.

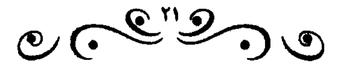
ومن أهم تلك التغيرات السريعة نجد ما يلى:

١- أن عالم اليوم أصبح بالفعل يعيش عصر الثورة التكنولوجية الثالثة والتى تعتمد أساسا على العقل البشرى، والإلكترونيات الدقيقة، والهندسية الحيوية والكمبيوتر، والذكاء الصناعى وتوليد المعلومات..،[(١)] وأدى ذلك لسرعة التغير الاجتماعى وزيادة تأثيره وعالميته وهو أمر انعكس سلبيا على عمق الفجوة بين التقدم والتخلف فى العالم وزاد من مشكلة الفقر، وفى نفس الوقت فتح الباب على مصراعيه للبث الإعلامى العابر للحدود الجغرافية والثقافية، وزاد من مشكلة التخلف التقنى فى العالم الثالث لأعلى المستوى الاقتصادى فقط بل على المستوى المعلوماتى وتبادل المعرفة، الأمر الذى ترك الكثير من الأجهزة العلمية والثقافية فى تلك الدول أمام مأزق كبير ومعادلة صعبة الحل.

٢- أن العالم يعيش الآن عصر الكتل الاقتصادية العملاقة، وهى تحدى جديد مرتبط بنتائج عملية وحقيقية للتحدى السابق، الأمر الذى جعل قسمة العالم إلى شرق وغرب (كنتيجة للحرب العالمية الثانية) تذوب سريعا، وينهار سور برلين وكذا ما كان يعرف بالكتلة الشرقية ثم تلاشى الاتحاد السوفيتى نفسه، ولم تعد القسمة الجديدة بين شرق وغرب أو بين رأسمالية واشتراكية، لكنها

---

(١) منتدى الفكر العربى: تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين: مسودة التقرير التلخيص لمشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى «الكارثة أو الأمل» تحرير سعد الدين إبراهيم، عمان، مارس سنة ١٩٩٠، ص ١٢٠.



أصبحت قسمة بين من يملك ويعلم ومن لا يملك ولا يعلم، أى أنها ليست قسمة أيديولوجية بقدر ما هى قسمة تكنولوجية.

لذلك استعدت أوربا لدخول العصر الجديد كمجموعة موحدة، كما أن اليابان استعدت لدخولها باقتصاد قوى ومعها مجموعة النمور الآسيوية الجديدة فى شرق آسيا، والولايات المتحدة الأمريكية بكل قدراتها توحد جهودها مع كندا ومجموعة الدول الأمريكية حتى تشكل كتلة اقتصادية أخرى، لقد حل الاقتصاد محل التحالف العسكرى أو الارتباط العقائدى القديم.

٣- أن العالم يعيش الآن عصر الثورة الديمقراطية الثانية وهى الديمقراطية التى هزت الكيانات القديمة وهزت من الداخل إحدى القوتين الأعظم فى دون أن تنطلق رصاصة واحدة أو تتحرك الترسانة النووية الرهيبة التى كان يملكها (الديمقراطية الأولى تجسدها الثورة الفرنسية ١٧٨٩م).

إن حق الإنسان فى الحصول على حاجاته الأساسية وحقوقه الطبيعية باتت من الأمور التى لا يمكن إغفالها أو الالتفاف حولها بشعارات أو تغليف إهدارها بمقولات لفظية مهما كان سندها التاريخى أو مقدرتها الكاريزمية.

لذلك فإن الاهتمام بالمستقبل فى ضوء تلك المتغيرات الشاملة يجعل الأمر منصبا على مستقبل التعليم أو بالأحرى التعليم المستقبلى الذى يستطيع أن يبنى الإنسان القادر على فهم واستيعاب تلك المتغيرات الكبرى.

ويقتضى ذلك أن نبحث فى حركة الأوضاع الحاكمة التى سيجد الإنسان العربى مستقبلا أنه مطالب بأن يتعامل معها، ومن هنا فإن على النظم التربوية العربية الآن أن تبحث فى أساليب وطرق تعمل بها على أن تطور نفسها باستمرار لتكون قادرة فى عصر يتفجر بالمعرفة والحركة والتغير على أن تقدم للفرد ما يتمكن به من المشاركة الفعالة والواعية فى إنتاج ما يلائم مجتمعه وبيئته وثقافته واختياره الحر.

أى أن تصبح التربية موردا أساسيا لتنمية الثورة البشرية فى الوطن العربى بوصفها الثورة الحقيقية الباقية على الأرض العربية والتى تملك صنع المستقبل، معنى ذلك أن يصبح التحدى الحقيقى لنا ونحن على مشارف القرن الحالى هو تنمية الثروة البشرية فى الوطن العربى وأن يكون التعليم هو أداتنا فى مواجهة هذا التحدى.



أولا: تطور مفهوم التنمية البشرية ودورها:

اهتمت مختلف النظريات الفلسفية والاقتصادية القديمة بتنمية البشر بهدف تحقيق الرخاء الاجتماعى أو مـا يطلق عليه فلسفيا «مفهوم السعـادة» حيث كان من المتصور أن مهمة الاقتصاد هى «توفير أكبر قدر من السعادة لأكبر عدد من الناس»(١) ونتيجة للتطور الاقتصادى - الاجتماعى فى المجـتمعات الأوربية فى القرنين ١٨ ، ١٩ ركزت النظريات الكلاسـيكية للـفكر الاقتـصادى (سـميـث، بتنام، مالـتوس، ريكادو، مـيل) على أن التحـديث والتقـدم يتمان تحت مظلة الـنمو الاقتـصادى، لذلك فإن الاهتـمام بمفـهوم «الرأسمال البشرى» لم يكن واضحا فى تلك النظريات(٢) .

وبالتـالى كان الاهتمـام الزائد بنمو الـناتج القومى الإجـمالى وحسـابات الدخل القومى على حساب الاهـتمام بالغاية الأساسية من هذا كله وهـم البشر، ولذلك كانت الفترة الممتدة حتى منتصف هذا القرن... ، على عكس ما نادى به أرسطو قديما «من أن الثروة لا تمثل الخير الـذى تسعى إلى تحقيقه، فهى مجـرد شيء مفيد للوصول إلى شيء آخـر».

بدأت الصورة تختلف والاهتمام يزداد بمفهوم جديد للتنمـية يتم التركيز فيها على «الرأسمـال البشرى» عندما سـيطرت المدرسة الكلاسيكيـة المحدثة والتى أسسهـا «ألفرد مارشـال» على الفكر السائد فى الاقـتصـاد السياسى مـنذ بداية هذا القرن، حيـث تنبه العديد مـن تلاميذ «مـارشال» إلى أهمـية التـحليل الاقتصـادى للتربيـة دورا وسيـاسة وتخطيطا، وقد تبلور هذا الفكر بشكل علمى فى أواخر الخمسينيات وبداية ستينيات هذا القرن وبدأت مفاهيم العمالة والإعـداد المخطط، وتكافؤ الفرص والتوزيع العادل للدخل تتردد فى التربية وبدأ ربط الإنفـاق على التعليم بالإنفاق الاستثمـارى فى المجتمع حيث زاد الإيمان بأن زيادة الموارد المخصصة - للبرامج التربوية تشـكل استخداما فعالا وعادلا للأموال العامة»(٣) .

---

(١) حامد عـمار : التنمية البشـرية فى الوطن العربى، المفاهيم، المؤشرات، الأوضـاع، دار سينا للنشر - القاهرة سنة ١٩٩٢ ص ٢٩

(2) See : ThuRow, L. Investment in Houman Capital, Belmont, CA, Wads Warth Publishing Company, 1970.

(٣) يتراستـون وستيفن كليز، التربـية والاقتصاد، منظورات جديدة، مـجلة مستقبليـات - اليونسكو عدد (٧٦) المجلد العشرون، عدد ٤ سنة ١٩٩٠، ص ٤٩٠ .



ومع بداية السبعينيات شهد العالم موجات كساد اقتصادى أثرت على الدول الصناعية والعالم الثالث وجاءت توقعات التنمية مخيبة للآمال. فرغم ما أحرز من تقدم ملموس فى ميادين كثيرة لكن الفقر والمرض زاد انتشارا وسوء توزيع الثروة صاحبة سوء توزيع الرفاهية فى العالم.

لذلك بدأت الحملة تزداد على التعليم وحمل «الكثير من اللوم كسبب أساسى فى تلك الإحباطات، وكثر الحديث عن عدم كفاءة التعليم وغلبة الجانب الأكاديمى على الفنى وعدم الاستجابة الكافية من التعليم لاحتياجات السوق»[1] وبدأ المفهوم الخاص بالتنمية البشرية يعتمد على اعتبار أن الإنسان مورد هام من الموارد الاقتصادية بالمجتمع وبالتالى يجب الاهتمام بإعداده وتجهيزه صحيا وعلميا وثقافيا واجتماعيا.. ليؤدى دورا أفضل فى تنمية أفضل

لذلك بدأت المؤشرات الاجتماعية يهتدى بها فى تقييم ورسم السياسات والخطط الإنمائية فى العالم الثالث وانتقدت السياسة التقليدية القائمة سابقا على النمو الاقتصادى بمفرداته الجامدة أو المادية فقط

وأصبح الإنسان هدف التنمية ووسيلتها، وبالتالى بدأ الاهتمام بمنهج تلبية الحاجات الأساسية (Basic Needs) والتنمية مع إعادة توزيع الدخل Redistribution With Growth أو الاعتماد على النفس Self - Reliance كإستراتيجيات قد تؤدى إلى وصول ثمرات التنمية إلى الفقراء

وأدى هذا الفكر الاقتصادى الجديد إلى توحيد الدعوة للإصلاح الاجتماعى والتربوى معا وإلى تلازم ذلك بالدعوة لنظام اقتصادى عالمى جديد «أصدرت به الأمم المتحدة نداء سنة ١٩٧٤، وأصبحت التنمية تعنى» إشباع ما تصبو إليه النفوس والمشاركة الخلاقة فى استخدام ما لدى الأمة من طاقات إنتاجية والانتفاع بكامل قواها البشرية»[2]

---

(١) دارم البصام العلاقة بين التعليم والتنمية فى البلدان العربية فى الثمانينيات، الحلقة النقاشية الثالثة، المعهد العربى للتخطيط بالكويت، فبراير سنة ١٩٨٠، ص ١١١

(٢) الشمال والجنوب «برنامج من أجل البقاء» تقرير اللجنة المستقلة المشكلة لبحث قضايا التنمية الدولية برئاسة «ولى برانت»، ترجمة ثريا نصر، سلطان أبو علي، جلال أمين، الصندوق الكويتى للتنمية، الصندوق العربى للإنماء، الكويت سنة ١٩٨١، ص ٢٤



ولم يعد مجرد الانتقال من الفقر إلى الثراء، أو من مرحلة اقتصاد زراعى إلى اقتصاد حضرى متقدم، فالمفهوم الجديد لا يتضمن فقط فكرة تحسين الأوضاع الاقتصادية، وإنما يتضمن أيضا فكرة تحقيق المزيد من الكرامة الإنسانية والأمن والمزيد من القسط والعدل[1].

وتطور مفهوم التنمية البشرية وبدأ ينظر للبشر كغاية فى ذاتهم ومحور للتنمية تعمل على تحقيق طموحاتهم، وبالتالى بدأ التركيز على عناصر أساسية أخرى فى التنمية البشرية هى: طول العمر، المعرفة، ومستويات المعيشة الكريمة أو ما يطلق عليه «عملية توسيع الخيارات المتاحة أمام الناس»[2] وبذلك تحولت نظرة التنمية للإنسان من كونه مجرد مورد أو رأس مال إلى هدف يسعى لتنمية ذاته بذاته وبالتالى يجب معرفة حاجاته وتلبيتها عن طريق التنمية.

ولأن «جميع الحاجات الإنسانية تمثل ضرورات الوجود الإنسانى ولا يمكن إشباع إحداها بديلا عن إشباع حاجة أخرى، أى لا يمكن الاكتفاء ببعضها والاستغناء عن بعضها الآخر»[3] ذلك فإن المدخل لتلبية تلك الحاجات لابد وأن يعتمد على أسلوب التنمية الشاملة.

وتحول محور التنمية ليصبح الإنسان وسعادته وبات «التحدى الذى تمثله التنمية - بهذا المعنى - أن تتحسن نوعية الحياة، فنوعية الحياة الأفضل، ولا سيما فى بلدان العالم الفقيرة، تتطلب بصورة عامة تحقيق دخل أعلى ولكنها تنطوى على ما هو أكثر من الصحة والتغذية وفقر أقل وبيئة أوفر نظافة، ومساواة أكبر من الفرص المتاحة وحريات فردية أكبر، وحياة ثقافية أكثر ثراء . .»[4].

وأدت التغيرات السريعة التى شهدها العالم فى أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات إلى التأكيد على هذا المعنى الجديد للتنمية وتبنى أساليب مؤشرات تعطى الجوانب الاجتماعية والإنسانية قدرا أكبر من الحركة فى صنع التنمية وقياسها، ومن هنا «يجب نسج التنمية حول الناس وليس نسج الناس حول التنمية، وينبغى أن تكون التنمية

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٦ .

(٢) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٠، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، نيويورك، ترجمة وكالة الأهرام، القاهرة سنة ١٩٩ ص ٢٢، ٢٣

(٣) حامد عمار - المرجع السابق، ص ٤٦ .

(٤) البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العام سنة ١٩٩١ «تحديات التنمية» ترجمة مركز الأهرام القاهرة- أولى، يونية ١٩٩١ ص ١٦ .



للناس وبواسطتهم ومن أجلهم . .»[1] أو ما يطلق عليه «زيادة قابلة للاستمرار فى مستويات المعيشة تشمل الاستهلاك المادى والتعليم والصحة وحماية البيئة . .»[2].

معنى ذلك أن الفكر الاقتصادى العالمى أصبح الآن أكثر قربا من الاقتناع بأسس عامة لمفهوم ودور التنمية بصفة عامة والتنمية البشرية خاصة «يوفره تبلور قدر كبير من الخبرة العملية والنظرية لمسيرة «الاقتصاد السياسى» تجعل القدر المشترك من الإنفاق حول تلك المعانى قائما على رؤية صحيحة أكثر من أى وقت مضى وتجعل إمكانية الانطلاق المباشر إلى تحقيق التنمية أمرا ممكنا

وفى هذا الإطار أصبحت التنمية البشرية تعنى «توفير وإتاحة الفرص المجتمعية والبيئية لنمو الطاقات الجسمانية والعقلية والروحية والإبداعية والاجتماعية إلى أقصى ما تستطيعه طاقات الفرد والجماعة، ويعنى هذا بعبارة أخرى توفير السلع والخدمات اللازمة لنمو هذه الطاقات المتنوعة وصيانتها واستمرار نموها وتطورها .»[3].

ومن هذا المفهوم والدور نجد أن للتعليم دورا أساسيا فى تحقيق التنمية سواء بمعناها الشامل أو ما تقصد به التنمية البشرية

ثانيا: سياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى:

يقتضى رسم أى سياسة عامة قدرا من المعرفة الضرورية بأمرين هما:

- لمن ترسم هذه السياسة؟
- أين ومتى سيتم تطبيقها؟

والتنمية البشرية كما اتضح من عرض مفهومها سابقا تعنى بتنمية قدرات وخيارات الحياة أمام الناس فى مجتمع معين، لذلك فإنها يجب أن تتصف بالشمول والتكامل لأن طبيعة الجمهور المستفيد منها هم البشر، كما أن تنمية تلك القدرات والخيارات البشرية تلتزم بإمكانات وطموحات المجتمع الذى يعيش فيه البشر

ولذلك فإن رسم سياسة التنمية البشرية فى مجتمع ما يجب أن تعى ضرورات الحاضر وتراث الماضى وتطلعات المستقبل، أى يجب أن ينطلق من دراسة المتغيرات التى تحيط بواقع الحياة التى يعيشها المجتمع وتسهم بقدر فى حركته للمستقبل.

والمتغير الهام الآن فى واقع عالم التسعينيات هو ما عرف بالنظام الدولى الجديد

---

(١) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى تقرير التنمية البشرية سنة ١٩٩١، ترجمة وكالة الأهرام القاهرة سنة ١٩٩١ ص ٢٦، ٢٧

(٢) البنك الدولى، تقرير التنمية فى العالم ١٩٩١ مرجع سابق ص ٤٩ .

(٣) حامد عمار، التنمية البشرية فى الوطن العربى، مرجع سابق ص ٤٣



ولذلك عند رسم سياسة التنمية البشرية خلال الفترة المقبلة علينا أن نعى هذا النظام الجديد ودرس تأثيراته المحتملة على سياستنا.

فإذا كانت السياسة العامة Public Policies هى «مجموعة من الأهداف أو البرامج الأساسية تصاحبها مجموعة من القرارات تحدد كيف تصنع الأهداف؟ أو كيف يمكن تنفيذها؟»[1] فإن وضع تلك السياسة العامة أو حتى السياسات القطاعية يجب أن تتعامل مع حقائق العصر والواقع الذى سوف تواجهه أو تنفذ فيه ولعل مفهوم النظام الدولى الجديد هو من الحقائق التى باتت تفرض نفسها منذ بداية عقد التسعينيات وتؤثر فى الكيانات السياسية والاقتصادية للعالم وتغير فيها.

وفى محاولة لفهم معنى هذا المفهوم الجديد نجد أن هذا النظام العالمى الجديد هو مفهوم دراسى افتراضى، بمعنى أنه لا يشير إلى شىء أو وجود مادى، وإنما وجود مستتر، القصد منه فى المنظور العلمى هو التأكيد على أسبقية مستوى التحليل الكلى لظواهر العلاقات الدولية على مستوى التحليل الجزئى.. بتعبير آخر فإن النظام الدولى هو كلية مجردة يمكن التعرف عليها من هياكل متغيرة كل هيكل له سمات وعمليات، هى التى تغزز ظواهر جزئية محددة فى الساحة الدولية: مثل الحروب والتحالفات والتعاون والتنسيق والتهديد والتفاوض والتكامل ...[2]، ولذلك فإن الأحداث التى عاشتها المنطقة والعالم منذ بداية التسعينيات بداية من الوحدة الألمانية وانهيار النظم الشمولية بأوربا الشرقية مرورا بأزمة الخليج وحربها وتلاشى الاتحاد السوفيتى وسياسات ما يعرف الآن بمفهوم عالم القطب الواحد Mono - Polar [3] تعنى جميعها أن العالم الآن فى سبيله لنظام جديد اقتصاديا وسياسيا وفكريا.

والعالم لم يجد نفسه فجأة مع بداية التسعينيات أمام هذا النظام الدولى الجديد، لكن هناك عددا من العوامل التى أسهمت منذ فترة على بلورة هذا النمط الجديد من العلاقات الدولية والتى يطلق على تفاعلاتها الآن النظام الدولى الجديد ويمكن أن نجمل بعضها فيما يلى:

---

(١) مانى قنديل : تحليل السياسة التعليمية، المناهج والتطبيقات «ندوة المفاهيم والأساليب الحديثة فى التخطيط التربوى، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية وبرنامج التجديد التربوى من أجل التنمية فى الدول العربية، القاهرة ١٥ - ١٩ سبتمبر سنة ١٩٩١ - ص ١٨ .

(٢) حمد السيد سعيد : مستقبل النظام العربى بعد أزمة الخليج، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت عدد ١٥٨ فبراير سنة ١٩٩٢ ص ١٤ - ١٥ .

(٣) علاء الدين هلال حول مستقبل النظام الدولى الجديد. فى عالم الغد عالم واحد أم عوالم متعددة كتاب الأهرام الاقتصادى، إعداد إبراهيم حلمى عبد الرحمن، الأهرام - القاهرة - عدد ٤٤ أكتوبر سنة ١٩٩١ ص ١٣١



١- الثورة التكنولوجية الثالثة.

٢- استحالة المواجهة المسلحة بين الدول الكبرى.

٣- ثورة المعلومات والاتصالات.

٤- الدور الأكبر للتحالفات والمصالح الاقتصادية.

٥- ثورة الديمقراطية وحقوق الإنسان.

ويبقى أن نسأل: كيف سيؤثر هذا النظام الدولى الجديد على رسم ا لسياسة الخاصة بالتنمية البشرية فى الوطن العربى خلال المرحلة المقبلة؟

ومعروف أن الثروة الحقيقية لأى أمة هى الثروة البشرية، فالبشر هم غاية كل تقدم وهم وسيلته، ونحن فى الوطن العربى رغم وضوح تلك الحقيقة، وعلمنا إياها، فإن حال البشر لدينا لا يتم عن استخدام أمثل لقدراتهم أو تنميته جادة لفكرهم وسواعدهم.

فالمال العربى المنفق فى ميادين شتى يسيل بكثرة لكن طموح التنمية بجوانبها المادية والبشرية لا زال محدودا لدرجة ملحوظة.

وفى الوقت الذى نجد معدلات التنمية البشرية ومؤشراتها فى بعض الدول التى بدأت معنا أو قبلنا مسيرة التنمية تتعاظم يوما بعد يوم فإن تلك المؤشرات فى الكثير من الدول العربية تتجه للانخفاض الملحوظ، وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول رقم (١)

مؤشرات التنمية البشرية فى بعض الدول سنة ١٩٨٧

الدولة	مؤشر التنمية البشرية	الدخل المعدل للفرد	الدخل بالدولار
إندونيسيا	٠,٥٩١	١٦٦٠	٤٥٠
الهند	٠,٤٣٩	١٠٥٣	٣٠٠
تركيا	٠,٧٥١	٣٧٨١	١٢١٠
سنغافورة	٠,٨٩٩	١٢٧٩٠	٧٩٤٠
كوريا الجنوبية	,٩ ٣	٤٨٣٢	٣٦٩٠

المصدر: إبراهيم حلمى عبد الرحمن: الإصلاح الاقتصادى فى مصر والتطورات الدولية، كتاب الأهرام الاقتصادى، عدد ٤٣ سبتمبر سنة ١٩٩١، ص ١٧٣ .



والجدول السابق يعتمد على تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية فى العالم سنة ١٩٩١ والمعتمد على مؤشر مركب للتنمية البشرية والذى يرى أن الدخل الفردى المعدل هو مستوى القوة الشرائية الفعلية للفرد بعد حساب الاختلاف لقيمة الدولار من بلد لآخر، ويعتبر هذا المعيار أن أعلى مستوى للتنمية البشرية تبلغ - و ١ وما يقل عنه، ويسجل هذا المؤشر لليابان أعلى معدل للتنمية البشرية والبالغ ٠,٩٩٦ تليها الولايات المتحدة الأمريكية حيث تسجل ٠,٩٦١.

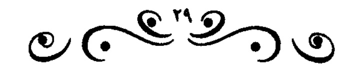
أما مستوى التنمية البشرية فى الدول العربية فيمكن توضيح صورتها وفق هذا المؤشر من الجدول التالى:

جدول رقم (٢)

بعض مؤشرات التنمية البشرية فى الدول العربية

الدولة/ والترتيب الدولى وفقا لمستوى التنمية فى العالم	العمر المتوقع عند الولادة ١٩٩٠	معدل القراءة والكتابة للكبار ٪ ١٩٩٠	متوسط سنوات الدراسة ١٩٩٠	الرقم القياسى للتنمية البشرية
٤٥. الكويت	٧٣,٤	٧٣,٠	٥,٤	٠,٨١٥
٤٧. قطر	٦٩,٢	٨٢,٠	٥,٦	٠,٨٠٢
٥٠. البحرين	٧١,٠	٧٧,٤	٣,٩	٠,٧٩٠
٥٧. الإمارات	٧٠,٥	٥٥,٠	٥,١	٠,٧٤٠
٦٧. السعودية	٦٤,٥	٦٢,٤	٣,٧	٠,٦٨٧
٧٢. سوريا	٦٦,١	٦٤,٥	٤,٢	٠,٦٦٥
٧٤. ليبيا	٦١,٨	٦٣,٨	٣,٤	٠,٦٥٩
٨٢. عمان	٦٥,٩	٣٥,٠	٠,٩	٠,٥٩٨
٨٥. العراق	٦٥,٠	٥٩,٧	٤,٨	٠,٥٨٩
٨٦. الأردن	٦٦,٩	٨٠,١	٥,٠	٠,٥٨٦
٨٧. تونس	٦٦,٧	٦٥,٣	٢,١	٠,٥٨٢
٨٩. لبنان	٦٦,١	٨٠,١	٤,٤	٠,٦٥١
٩٥. الجزائر	٦٥,١	٥٧,٤	٢,٦	٠,٥٣٣
١٠٦ المغرب	٦٢,٠	٤٩,٥	٢,٨	٠,٤٢٩
١١٠ مصر	٦٠,٣	٤٨,٤	٢,٨	٠,٣٨٥
١٣٠ اليمن	٥١,٥	٣٨,٦	٠,٨	٠,٢٣٢
١٤٥ السودان	٥٠,٨	٢٧,١	٠,٨	٠,١٥٧
١٥١ الصومال	٤٦,١	٢٤,١	٠,٢	٠,٠٨٨

المصدر: التقرير الاقتصادى العربى الموحد سنة ١٩٩٢ جدول ٢ / ١٠ ص ٢٤٨ نقلا عن تقرير التنمية البشرية سنة ١٩٩٢ لبرنامج الأمم المتحدة نيويورك سنة ١٩٩٢.



ويتضح من الجـدول السابق الفجوة النوعـية والكميـة التى تفصلنا عن باقى دول العالم وهو أمر يهدد مستقبلنا فى عالم الغد المتجه نحو الذكاء الصناعى وثورة المعلومات والذى تغيرت فيـه معايير الثروة والقوة من مفاهـيم المال أو المواد الخام والقوة العسكرية إلى الاهتمام بالثروة العلمـية المختزنة فى عقول مبدعة وقـادرة على الفعل والحركة وبناء القوة الاقتصادية القادرة والمنتجة.

ويمكن أن نرى الصـورة أوضح إذا نظرنا إلى عـملية تكوين رأس المال البشـرى ذاتهـا وكيف يتم صنعـها فى الوطن العـربى وذلك وفقـا لمقيـاس عالمى يهـتم بالتكوين الهيكلى للسكان وقدراتهم العلمية والتعليمية ويوضح ذلك الجدول التالى:

جدول رقم (٣)

تكوين رأس المال البشرى فى الوطن العربى

الدولة	العلميون والفنيون لكل ١٠٠ نسمة سنة ١٩٨٩	علماء وفنيو البحث والتطوير لكل ١٠,٠٠٠ نسمة سنة ١٩٨٩	خريجو التعليم العالى ٪ من الفئة العمرية ٨٦ - ١٩٨٩	خريجو الكليات العلمية ٪ من الخريجين ١٩٨٨
الكويت	٦٤,٤	١٠,٢	٤,٢	٢٢
قطر	٢٦,٢	٧,٩	٤,٣	٤٦
البحرين	٤٣,٣	--	٢,٣	٣٠
الإمارات	--	--	١,٧	١١
السعودية	--	--	٢,٥	١٣
سوريا	٣,٦	--	٤,٠	٤١
ليبيا	١١,٦	٥,٧	--	--
عمان	٦,٦	--	--	--
العراق	٣,٦	--	--	--
الأردن	--	١,١	٥,٦	٢٨
تونس	١,٤	--	٠,٩	٤٤
لبنان	--	٠,٧	٢,٩	٢٦
الجزائر	--	--	٢,٢	٤٢
المغرب	--	--	١,١	٢٦
مصر	--	٥,٤	٣,٨	٢٢
اليمن	٠,٢	--	٠,٢	١١
السودان	٠,٤	--	٠,٤	٢٤
موريتانيا	--	--	٠,١	١٠

المصدر: تقـرير التنمية البشـرية سنة ١٩٩٢، المرجع السـابق جـدول رقـم (٥) ص ١٣٦ - ١٣٧.



ولعل الجدول السابق يشير إلى حقائق لابد لنا من مواجهتها حيث تجدر الإشارة إلى أن هذه النسب المشار إليها تعد منخفضة بمقارنتها بدول أخرى نختار منها بعض الدول لدلالة عقد مقارنة بيننا وبينها، فنجد أن النسبة فى كوريا للعلميين والفنيين بها لكل ألف نسمة تبلغ ٤٧,٣. وخريجو الكليات العلمية للخريجين تبلغ ٣٤٪ وفى إسرائيل تبلغ نسبة العلميين والفنيين لكل ألف ٧٦. وخريجو التعليم العلمى ٤٠٪ من الخريجين.

وليس هذا هو المعيار الوحيد الذى يوضح تدنى وضع عملية التنمية البشرية فى الوطن العربى لكن يمكن أن ننظر إلى الصورة من جانبها الفعلى وخلال عمليات الممارسة الواقعية، فالمجتمع يمكن أن يعدل ويطور من قدرات الناس ويدفعهم للأمام إذا كانت نظرته وممارساته الفعلية واليومية تنظر للبشر لديه نظرة عادلة وقائمة على أن الجميع شركاء فى المسئولية والبناء والمستقبل لا فرق فى ذلك بين ريف وحضر أو بين نساء ورجال أو بين أهل ثقة وأهل خبرة.

لكن نجد أن الصورة ما زالت بعيدة فى الوطن العربى، فالتفرقة بين الريف والحضر ما زالت قائمة ومؤثرة فى عملية التطور التى نريدها للإنسان العربى، كذلك التفرقة بين الرجل والمرأة وخاصة فى مجال التعليم والعمل وهى أمور تنعكس سلبيا على عمليات التنمية البشرية وتطور القدرة العربية لامتلاك المستقبل.

وتوضح ذلك الجداول التالية:



جدول رقم (٤)

الفجوات بين الريف والحضر فى الوطن العربى ٨٧ - ١٩٩٠

الدولة	سكان الريف ١٩٩٠	سكان الريف			سكان الحضر		
		الصحة	المياه	الصرف الصحى	الصحة	المياه	الصرف الصحى
الكويت	٤	--	--	--	--	١٠٠	٩٨
قطر	١١	--	٤٨	٨٥	--	١٠٠	١٠٠
الإمارات	٢٢	--	--	--	--	--	--
السعودية	٢٣	٨٨	٧٤	٣٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
سوريا	٥٠	٦٠	٥٤	--	٩٢	٩٨	--
ليبيا	٣٠	--	٨٠	٨٥	--	١٠٠	١٠٠
عمان	٨٩	٩٠	٤٢	٣٤	١٠٠	٨٧	١٠٠
العراق	٢٩	٧٠	٧٢	١٨	٩٧	١٠٠	٩٢
الأردن	٣٢	٩٥	٩٨	١٠٠	٩٨	١٠٠	١٠٠
تونس	٤٦	٨٠	٣١	١٥	١٠٠	١٠٠	٧١
لبنان	١٦	--	٨٥	--	--	٩٥	--
الجزائر	٤٨	٨٠	٥٥	٤٠	١٠٠	٨٥	٨١
المغرب	٥٢	٥٠	٢٥	١٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠
مصر	٥٣	--	٨٢	٣٤	--	٩٦	١٠٠
اليمن	٧١	--	٤٨	--	--	--	٦٦
السودان	٧٨	٤٠	١٠	--	٩٠	٦٠	--
موريتانيا	٥٣	--	٦٥	--	--	٦٧	٣٤
الصومال	٦٤	١٥	٢٩	٥	٥٠	٥٠	٤١

المصدر: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ جدول رقم (١٠) ص ١٤٦ - ١٤٧ الأمم المتحدة البرنامج الإنمائى ، نيويورك ، أكسفورد سنة ١٩٩٢ .

ومن الجدول السابق يتضح التفوق الواضح للحضر على الريف فى الحصول على الخدمات الأساسية كالصحة والمياه النقية والصرف الصحى، بالرغم من أن نسبة سكان الريف مازالت هى الأكبر فى معظم الدول العربية.

والمهم هو انعكاس هذا الوضع على التنمية البشرية داخل الريف العربى بشكل سلبى وانخفاض إنتاجية الزراعة العربية والاتجاه المتزايد لترك الريف والهجرة للمدينة هربا من عدم توافر الخدمات المناسبة لتلبية احتياجات الناس.



أما التوازن بين الإناث والذكور فنجده واضحا من خلال الجدول التالى:

جدول رقم (٥)

الفجوات بين الإناث والذكور فى الوطن العربى

الدولة	الإناث كنسبة من الذكور والرقم القياسى = ١٠					
	القراءة والكتابة ٩٠	المقيدون ابتدائى ٨٩	المقيدون ثانوى ٨٩	المقيدون عالى ٩	القوة العاملة ٩٠	المجالس النيابية ٩
الكويت	٨٧	٩٨	٩٤	١٢٩	١٦	- -
قطر	- -	٩٨	١١٥	- -	٨	- -
البحرين	٨١	١٠٠	١	٨٩	٤٥	٥
الإمارات	- -	١٠٠	١١٧	- -	٧	- -
السعودية	٦٦	٧٥	٧٤	٧٣	٨	- -
سوريا	٦٥	٩٢	٧١	٧٢	١٨	٩
ليبيا	٦٧	٩١	- -	٣٧	١٠	- -
عمان	- -	٩٥	٧١	٧١	٩	- -
العراق	٧١	٨٧	٦٥	٦٣	٦	١٢
الأردن	٧٩	- -	- -	- -	١١	- -
تونس	٧٦	٩٠	٨٠	٦٥	١٥	٤
لبنان	٨٣	- -	٧٢	٥٨	٣٧	- -
الجزائر	٦٥	٨٥	٧٧	٤٤	٥	٢
المغرب	٦٢	٦٩	٧١	٥٨	٢٦	- -
مصر	٥٤	٧٩	٧٨	٥٢	١٢	٢
اليمن	٤٩	- -	٤٠	١١١	١٥	٣
السودان	٢٧	٧١	٧٤	٦٦	٤١	١
موريتانيا	٤٥	٧	٤٥	١٥	٢٨	- -
الصومال	٣٩	٥٧	٥٤	٢٢	٦٤	٤

المصدر: تقرير التنمية البشرية سنة ١٩٩٢، مرجع سابق جدول (٩) ص ١٤٤- ١٤٥.

أما الجدول التالى فيوضح نسبة القوى العاملة العربية لحجم السكان وكذا نسبة النساء المشاركات فى قوة العمل العربيـة لنرى مدى الهدر الاجتماعى لما يزيد عن نصف المجتمع.



جدول رقم (٦)

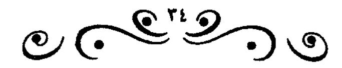
نسبة قوة العمل العربية ومشاركة النساء

الدولة	القوى العاملة للسكان ٪ ٨٨ - ٨٩	للنساء إلى قوة العمل ٨٨ - ٨٩	النسبة المئوية للقوى العاملة فى		
			الزراعة ٨٨ - ٨٩	الصناعة ٨٨ - ٨٩	الخدمات ٨٨ - ٨٩
الكويت	٣٢,٧	١٣,٥	٣٠,٩	١٦,١	٦٤,٠
قطر	٤١,٨	٧,٠	٣,٠	٢٨,٠	٦٩,٠
البحرين	٢٦,٦	١٢,٣	٣,٠	٣٥,٠	٦٢,
الإمارات	٤٩,٨	٦,٢	٤,٥	٣٨,٠	٥٧,٣
سوريا	٢٣,٩	٦,٨	٢٤,٩	١٦,٠	٥٩,١
ليبيا	٢٣,٧	٨,٧	٢١,١	٣٨,٠	٥٣,٠
الأردن	٢٣,١	٩,٩	١٠,٢	٢٥,٦	٦٤,٢
عمان	٢٨,١	٨,١	٥٠,	٢١,٨	٢٨,٦
لبنان	٣٠,١	٢٧,٢	١٤,٣	٢٧,٤	٨٥,٤
تونس	٢٩,٨	١٢,٧	٢١,٦	١٦,٢	٦٢,١
العراق	٢٤,٢	٥,٨	١٢,٥	٧,٨	٧٩,٧
الجزائر	٢٣,٦	٤,٤	١٢,٩	١٠,٩	٧٥,٢
المغرب	٣٠,٨	٢٠,٣	٤٥,٦	٢٥,	٢٩,٤
مصر	٣١,٦	١٣,٥	٣٨,٢	١٣,٤	٤٨,٤
اليمن	٢٤,٧	١٣,١	٦٢,٥	١١,٠	٢٦,٤
السودان	٣٢,١	٢١,٥	٦٤,٩	٣,٩	٣١,٢
موريتانيا	٣٢,٤	٢١,٧	٦٩,٤	٨,٩	٢١,٧
الصومال	٢٩,٤	٢٩,	٧٥,٦	٨,٤	١٦,٠

المصدر: مستخلص من: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩١، البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة، مرجع سابق، ص ٢٠٠ - ٢٠١ جدول رقم ١٦

وفى ضوء الجداول والبيانات التى توضح صورة التنمية البشرية فى الوطن العربى ومدى الجهد المطلوب لتحقيق نمو متـوازن فى هذا المجال يجعلنا أقدر على بناء مستقبلنا وحياتنا بطريقة أفضل

وبناء القـوة البشـرية وتنميـتها يـعنى بناء الإنسان وهنا يصـبح التعليم أحـد أهم العوامل التى تساعد على تحقيق هذا الهدف.



لكن كى يصبح هذا ا لهـدف ممكنا فإن التعليم الـذى نريده يجب أن يعمل على مواكبة التغيرات التى يواجهها الإنسان العربى الآن ومستقبلا وأن يساعد هذا التعليم على بناء قدرات ومهارات المواطن القادر على التفاعل والفعل فى مجتمع يسعى بأمل وطموح نحو الغد.

وهذا ما يجعلنا نحدد للتعليم العربى بوصفه أحد الأدوات الهامة فى بناء المواطن العربى القادر على مواجهة المستقبل، بعض التحديات التى عليه أن يعى دوره فى فهمها وأن يجعل المواطن العربى قادرا على مواجهتها والتحديات هى:

١- تحدى الثورة التكنولوجية الثالثة.

٢- تحدى ثورة المعلومات والانفجار المعرفى.

٣- تحدى ثورة الديمقراطية الثانية.

٤- تحدى التكتلات الاقتصادية الجديدة.

١- الثورة التكنولوجية الثالثة وسياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى:

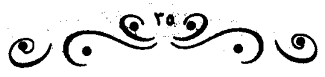
تعد الثورة التكنولوجية الثالثة أو ما يعرف بمرحلة ما بعد الصناعة Post - Indus- trial أو ما بعد الحداثة (Post - Modernism) هى المقدمة الضرورية لكل ما حدث من تغيرات فى عالم ما بعد الحرب العالمية الثانيـة والذى كان مستقرا على مفاهيم وسياسات وتحالفات تعامل معها الكثير على أنها مقولات شبه ثابتة.

والثورة التكنولوجية الثالثة هى ثورة تعتمـد على المعرفة العلمية المتقدمة، أى أنها ثورة عقول مبدعة، وبالتالى فليس المهم فيها تملك الثروة بل المهم فيها تملك القدرة على الاستخدام الأمثل للقدرات يمكن لدولة ذات حجم صغير وقدرات إبداعية وفكرية كبيرة أن تحتل مكانة دوليـة مرموقة عن دولة أخرى أكـبر حجمـا من حيث السكان والمكان لا تملك القدرة الإبداعية.

وبالتالى فإن وقـود تلك الثورة الجديدة هو الفكر التكنولوجى والمهـارات المتعددة لأفرادها؛ ولذلك فـإن الإعداد التربوى والتعليمـى السليم يعتبر أسـاسا ضروريا فى أى مجتمع إنسانى فى القـرن القادم، ولذا أصبح عصر الثورة الصناعية الثـالثة عصر الثورة التعليمية[١] والتى تتطلب عملية تغـيير جذرى فى فلسفة ومحتـوى وبرامج ومؤسسات التعليم لتعمل على تحقيق ما يلى:

---

(١) محمد نبـيل نوفل : تأملات فى العمالة والتعليم فى العالم العربـى فى ندوة التعليم والتدريب وسوق العمل، مكتـب اليونسكو الإقليمى بالـدول العربية (يوند باس) القـاهرة ٢٣ - ٢٥ يناير سنة ١٩٩٠ ص٤ .



(أ) ارتفاع المستوى التعليمى للقوى العاملة (العام والمهنى).

(ب) زيادة حجم القاعدة المشتركة من التعليم.

(جـ) أن يكون التخصص المهنى عريضا[١].

ويعتبر ذلك ضروريا لإحداث عملية التنمية اللازمة فى العالم الثالث لرفع مستوى المعيشة وتقريب الهوة الكبيرة بين الشمال والجنوب وخاصة أن «التنمية هى أهم تحد يجابه الجنس البشرى، فرغم الفرص الهائلة التى تهيأت بفضل الثورات التكنولوجية فى القرن العشرين فإن ما يقرب من بليون شخص - أى خمس عدد سكان العالم - يعيشون على أقل من دولار واحد فى اليوم، وهو مستوى للمعيشة بلغة أوربا الغربية والولايات المتحدة منذ مائتى عام خلت»[٢] .

وتفرض الثورة التكنولوجية الجديدة على النظم التعليمية سرعة التغير لمواكبة ما يحدث من تراكم معرفى وتجديد فى الأجهزة والمعدات مما يقتضى «مرونة فى النظم التعليمية ويؤدى إلى تغير فى الاحتياجات التعليمية والمهارية للقوى البشرية»[٣] .

- كما أن هذا التقدم يؤثر فى «نوع الناتج الموجود فى السوق.. وذلك أن ٧٥٪ من جميع المنتجات فى الأسواق الغربية، فيما بين سنتى ١٩٧٨ - ١٩٨٨ إما أنها جديدة، أو تقدم فى شكل مختلف عما سبق»[٤].

- وتحدث تلك التغييرات تطورا كيفيا فى تركيب المهن داخل القطاعات الإنتاجية سواء من حيث الكم أو الكيف ومن ذلك مثلا:

- زيادة نسبة العمال المساعدين الذين يؤدون أعمالا غير مباشرة فى العملية الإنتاجية كأعمال الإصلاح أو الصيانة.

- تناقص نسبة العمل اليدوى وزيادة نسبة العمل العقلى والفنى.

- زيادة التداخل والتشابك بين المهن المختلفة وتكامل التخصصات مما يحتاج لتوسيع القاعدة التخصصية للعمال والإعداد العلمى الواسع لهم.

---

(١) محمد نبيل نوفل : المرجع السابق ص ٦ .

(٢) البنك الدولى - تقرير التنمية فى العالم سنة ١٩٩١ مرجع سابق ص ١٣ .

(٣) أمانى قنديل : التعليم وتحديات التسعينيات، المؤتمر السنوى الثالث للبحوث السياسية، مركز البحوث السياسية، جامعة القاهرة ٢ - ٤ ديسمبر ١٩٨٩، ص ٣ .

(٤) أب رحلان : احتياجات العالم العربى المستقبلية من القوى البشرية، دراسة مقدمة إلى مشروع استشراف التعليم (منتدى الفكر العربى، عمان : ١٩٨٨ ص ٨) .



- ظهور مهن جديدة ومستحدثة فى مختلف المجالات وانقراض مهن أخرى مما يفرض ضرورة ما يعرف بالتدريب التحويلى للعمل حتى لا يتعرضون للبطالة ويؤدى ذلك لمشاكل اجتماعية ونفسية خطيرة.

٢- ثورة المعلوماتية وسياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى

شهد العقدان الماضيان ثورة فى أدوات حفظ المعلومات ونقلها وتوليدها والاستخدام المعقد لنتائجها، مما جعل حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف عدة مرات كما وكيفا فى فترة وجيزة، وهو أمر جعل «المعلومات أحد الموارد الرئيسية التى تمكن الأفراد والهيئات والدول من إحداث التقدم، وأصبح تملك تكنولوجيا المعلومات أحد الأسس للتقدم الاقتصادى والاجتماعى والسياسى بل والعسكرى»[(١)]، والعلاقة بين تلك الثورة المعلوماتية والبشر فى أى مجتمع علاقة وثيقة، كما أن العلاقة بين تلك الثورة المعلوماتية ونظام التعليم والبشر فى المجتمع أيضا علاقة وثيقة.

إذن يصبح البشر هم نقطة الالتقاء بين الثورة المعلوماتية ونظام التعليم بالمجتمع؛ ذلك لأن هؤلاء البشر ومستواهم الفكرى والتقنى هو الأساس الذى يمكن أن تنطلق فيه تلك المعلومات أو يتم الاستفادة منها.

لذلك فإن النظر إلى التربية على «اعتبار أنها أداة للتطور التكنولوجى - فحسب - مهما كانت طبيعتها، يعنى الحط من قدرها من أجل نوع من الإنتاجية مشكوك فى نتيجته»[(٢)] ؛ ذلك لأن الأمر لم يعد مجرد إنتاج سلعى أو إدارة وتحديث لقطاعات الموارد المادية بالمجتمع بل أصبح الأمر يقتضى النظر فى «المضمون الفعلى للسياسة التكنولوجية - فالهدف الأسمى لسياسة التطوير التكنولوجى هو وضع حد لاستيراد المعلومات والطاقات والمعدات التى يحتاج إليها نظام الإنتاج المحلى بأسره[(٣)]، وليس معنى ذلك هو الدعوة للانغلاق الفكرى، فهذا الأمر بات مجرد طرح غير مقبول عمليا وفكريا فى عصر المعلوماتية والأقمار الصناعية والبث التليفزيونى المباشر، لكن أن تصبح المعلومات واستخدامها منتجا وطنيا يستطيع الفرد أن يتعامل به ومعه بثقة وبلا إحساس بالدونية أو «الاغتراب» عن واقعه.

---

(١) هشام الشريف : دور المعلومات ودعم اتخاذ القرار فى إدارة وتخطيط تطوير التعليم، ص ٣.

(٢) عبد اللطيف شهبو : السياسات التكنولوجية والسياسات التربوية - ترجمة محمود سيد محمد، مجلة رسالة الخليج - مكتب التربية العربى لدول الخليج - الرياض، العدد ١٦، السنة الخامسة ١٩٨٥ ص٣٤٦ .

(٣) المرجع السابق، ص ٣٠٥ .



من هنا تبدأ مـهمة التـربية وهى تنمى الثروة البـشرية الوطنية، فلقـد «أصبح من البديهى أن تختلف متطلبات إعداد الفرد فى مراحل التعليم المختلفة فى التسعينيات عنها فى الأربعينيات وبحيث يصبح وجود إستراتيجية لإدخال تكنولوجيا المعلومات فى التعليم ضرورة صحية لتخطيط وإدارة التطوير»[١] .

وتكمن المشكلة هنا فى مدى استـجابة القوى البشرية التى يعـدها النظام التعليمى بمستـوياتها المختلفـة لحاجات ومـطالب اقتصـادية واجتمـاعية شـديدة التعقـيد والتغـير والتناقض؟

كما أن المهمة التى يحملها النظام التعليمى ألا وهى مواكبة تلك التغيرات السريعة علميا وتكنولوجيا وتحتاج إلى عمليـة تطوير وإعداد مناسبة للقوى البشرية العاملة داخل قطاع التعليم ذاته ولأسـاليب إعداد تلك القوى وأسـاليب إدارتها وفلسفـة وإستراتيجـية العملية التـعليمية ذاتها، وهذا كله يحـتاج إلى وقفة للمراجعـة والإعداد ولإعادة ترتيب الأوضاع وهو أمر مكلف مـاليا واجتماعـيا، كما أنه لم يعد ممكنـا أن يتم بسهولة وسط صخب التغيير المفاجئ من حولنا كل يوم ووسط التحديات الضخمة التى تواجهنا وأولها «ارتفاع نسبـة الزيادة فى السكان بمعدلات كبيرة وانخـفاض معدلات التنمية خـلال فترة طويلة»[٢] .

إن حجم المشكلة هنا وبالنسبة للنظام التعليمى يعنى أن توافر التقاء هادئ ومناسب بين انفجارين يشهدهما مجتمعنا معا ألا وهما الانفجار المعرفى والانفجار السكانى، أى أن طريق التعـليم بأكبر قـدر من المعرفة لأكـبر عـدد من الناس، فهل نستـطيع؟ وكيف نستطيع؟.

وللإجابة على هذه التـساؤلات قامت عدة دراسات عـربية ودولية[٣] حاولت كل منها الاقـتراب من المشكلة من وجهـة نظرها الخاصـة والأساليب التى ترى أنها مـلائمة للحل أو للقرب منه.

---

(١) هشام الشريف : مرجع سابق، ص ٣ .

(٢) نشرة المجالس القومية المتخصصة القاهرة، العدد ٣٥ يناير سنة ١٩٨٨، ص ٣١ .

(٣) انظر فى ذلك الدراسات الآتية :

سيـزرام، س . ك الآثار الضمنية للتـغير السكانـى وتطور التعليم فى مصـر، الاتجاهات والتوقـعات جنب، منظمة العمل الدولية سنة ١٩٨٣ .

بارتس هيربيرت : التنبـؤ بالاحتياجات التعـليمية اللازمة للتنميـة الاقتصادية والاجتمـاعية باريس منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية.

عمرو محيى الدين وآخرين : تقدير الطلب على المهن المختلفـة على مستوى النشاط الاقتصادى حتى سنة ٢٠٠٠، مركز بحوث التنمية والتخطيط التكنولوجى جامعة القاهرة، سبتمبر ١٩٨١ .



ورغم الجهد الذى بذل فى تلك الدراسات وغيرها لكن النقد الذى يوجه إليها بصفة عامة هو أنها كانت دراسات إما مفرطة فى الحسابات الكمية والمعتمدة على مصفوفات عمالة حركة الواقع الفعلى فى السوق المحلى والدولى أو أنها كانت فى بعضها مفرطة فى الجانب الكيفى والحديث على طرق وأساليب يصعب تنفيذها دون تمهيد ضرورى للواقع الذى نعايشه.

وتشير الخطة المتوسطة الأجل لليونسكو (١٩٩٠ - ١٩٩٥) إلى حقيقة الأمر بقولها: «إن أطفال اليوم سوف يعيشون ويعملون فى القرن الحادى والعشرين فى عالم يزداد كل يوم تعقيدا وتلاحما وهو معرض لتحولات سريعة وسوف تواجه مجتمعاته عديدا من الظواهر منها الانفجار السكانى، وقيود النمو الاقتصادى، والتغير فى هيكل العمالة، والتدهور البيئى والتقدم بلا حدود فى المجال العلمى والتكنولوجى، والإنتاج المتزايد للمعرفة واتساع تبادلها»[١] .

إن مهمة التربية سوف تتغير وكذلك مهمة المعلم فى ظل تلك الثورة الجديدة، فالتربية ستصبح مساعدة للمتعلم على تنمية مهاراته وقدرته على التعلم مدى الحياة والمعلم فى القرن القادم سيكون مجرد موجه لسير عملية التعلم ومديرا لموقف تعليمى أكثر من كونه مصدرا وحيدا للمعرفة أو مانحا لها وبالتالى لابد من تطوير قدراته على أن يكون فاعلا وليس معوقا فى هذا الموقف الجديد.

لقد أحدثت الثورة الجديدة تغيرا قيميا فكريا فى المجتمع جعل طفل المدرسة الابتدائية مختلفا عن الطفل الذى وضعته له مناهجنا ومدارسنا وأعد له معلمونا، فلم يعد الكتاب أو المدرسة أو مجموعة الرفاق هم المصادر الأساسية لمعرفة الطفل والمؤشرات التى توجه تفكيره، لقد بات جهاز الإعلام المرئى والمسموع والمقروء يشكل أحد الأسس الهامة والفعالة فى إحداث تغيرات فكرية ومعلوماتية لا يستهان بها فى تفكير واستجابة هذا الطفل مما يجعل من الضرورى مراجعة الكثير من المفاهيم والأساليب التى تبنى عليها برامج إعدادنا له أو للمعلم الذى سيتولى إعداده.

وترجع أهمية التعليم هنا إلى أنه سيؤدى إلى «تحسين قدرة الناس على اكتساب المعلومات واستخدامها، ويعمق مهمتهم لأنفسهم وللعالم، ويثرى عقولهم بتوسيع

---

(١) نقلا عن : يوسف عبد المعطى : ترجمة لوثيقة اليونسكو المعدة للمؤتمر الخامس لوزراء التربية ومسئولى التخطيط الاقتصادى والاجتماعى فى الدول العربية، القاهرة ١٩ - ٢٢ يناير ١٩٩١ ص.٦٠.



خبراتهم وتحسين الخيارات التى يعتمدونها بوصفهم مستهلكين أو منتجين أو مواطنين.

ويعزز التعليم قدرتهم على إشباع احتياجاتهم واحتياجات أسرهم بزيادة إنتاجيتهم وقدرتهم على تحقيق مستوى أعلى من المعيشة، والتعليم عندما يزيد من ثقة الناس بأنفسهم وبقدراتهم على الإبداع والتجديد، يضاعف من الفرص المتاحة أمامهم للإنجاز الشخصى والاجتماعى»[1] .

٣- ثورة الديمقراطية الثانية وسياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى

كشفت التحولات الكبرى التى شهدها العالم منذ نهاية عقد الثمانينيات سواء فى دول المعسكر الاشتراكى (سابقا) أو بعض دول العالم الثالث عن مفهوم جديد يعرف بالثورة الديمقراطية الثانية، وذلك تمييزا لها عن الديمقراطية التى لازمت فيها الثورة الفرنسية سنة ١٧٨٩.

وامتدت تلك الثورة سريعا من مشرق أوربا (بولندا، المجر، ألمانيا (الشرقية) بلغاريا، رومانيا ثم انهيار الكيان الضخم للاتحاد السوفيتى) إلى أفريقيا جنوبا ووسطا وشمالا وانهيار نظام التفرقة العنصرية فى جنوب أفريقيا وانتشار التعددية الحزبية فى دول وسط أفريقيا والإرهاصات الذى يضم ٣٢٣ مليون نسمة ويضع أوربا فى مكان المنافس القوى لكل من الولايات المتحدة واليابان كما يوضحه الجدول التالى:

جدول رقم (٧)

الوزن النسبى لكل من السوق الأوربية المشتركة والولايات المتحدة واليابان

	السوق المشتركة	الولايات المتحدة	اليابان
الناتج المحلى الإجمالى (بليون دولار)	٤,٣٣٣	٤,٤٦٣	٢,٤١٦
السكان	٣٢٣	٢٤٤	١٢٢

المصدر: IMRO Publication, 1992: The Euro Paean Opportunity

(١) البنك الدولى - تقرير التنمية فى العالم سنة ١٩٩١، مرجع سابق ص٢، ٧٥ .



نقلا عن: ثورة التسعينيات العالم العربى وحسابات نهاية القرن. تحرير خلدون حسن النقيب، للهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١ ص ٣٣٠ .

كما نجد أن تفكك الكتلة الشرقية ومحاولاتها الذوبان فى البوتقة الأوربية، وتوحد ألمانيا يعطى حجما كبيرا لهذه السوق الأوربية، هذا فى الوقت الذى تنسق فيه اليابان مع دول شرق آسيا (مجموعة النمور الجدد) وتزيد مع كل يوم حجم استثماراتها فى دول آسيا لتكون مجموعتها الاقتصادية القادمة. أما الولايات المتحدة الأمريكية ذات الاقتصاد العابر للقومية فإنها تراهن على مستقبلها الاقتصادى ومعتمدة على قوتها العسكرية وطموحها للتنسيق مع دول أمريكا الوسطى والتفوق التكنولوجى.

ويفرض هذا كله عددا من التحديات أمام سياسة التنمية البشرية فى مصر والوطن العربى وذلك من خلال النقاط التالية:

١- تقلص حجم الصادرات العربية للسوق الأوربية الموحدة خلال المرحلة القادمة.

٢- الاحتكار التكنولوجى الذى من الممكن أن ينتج عن توحد أوربا وانهيار الكتلة الشرقية التى كانت تمثل للعالم الثانى الجسد الذى تعبر منه بعض التكنولوجيات الملائمة للمنطقة العربية.

٣- تقلص حجم العمالة العربية المهاجرة للسوق الأوربية والتى تبلغ الآن حوالى عشرة ملايين عربى.

٤- انعكاس ذلك كله على خطط التنمية الاقتصادية بالمنطقة العربية وعلى حركة انتقال العمالة العربية داخل الوطن العربى وهو أمر هام لسياسة التنمية البشرية فى مصر بوصفها أكبر دول المنطقة تصديرا للعمالة.

٥- ارتباط الأمن الأوربى الذى تطل دول كثيرة منه على البحر المتوسط بأمن المنطقة العربية وما يدور فيها من أحداث، مما يخلق نوعا من التدخل الأكثر فعالية لأوربا فى المنطقة العربية.

٦- زيادة أهمية المنطقة العربية للاقتصاد الأوربى وانعكاس ذلك على سياسة أوربا بالمنطقة العربية.

لقد تغيرت الصورة الاقتصادية لعالم اليوم ومن ثم فإن الأفكار والنظريات الاقتصادية المعتمدة على الفكر الاقتصادى القديم باتت فى حاجة لمراجعة وفى ضوء



ذلك فإن سياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى باتت مطالبة بالإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما دور الدول فى النظام الاقتصادى الجديد وما حدود تدخلها فى الحياة الاقتصادية؟
- هل من الممكن الاكتفاء الذاتى فى عالم متشابك المصالح ومتداخل الاستثمارات؟
- ما هى المعايير التى يمكن بها وضع حدود للاستقلال الاقتصادى فى ظل الظروف الدولية الجديدة؟
- ما الآليات التى تحكم اقتصاديات السوق فى مجتمع نامى كالمجتمع العربى وكيف يمكن له تنظيم حركة انتقاله من حالة التخلف للتقدم فى ظل هذه النظرة الجديدة؟

والآن علينا إلقاء نظرة على التقرير القيم الذى أصدرته اليونسكو حديثا (عام ١٩٩٧م)، ويأتى لاحقا فى نهاية الفصل تحت عنوان «إطار الاستشراف» .

الديمقراطية فى دول شمال أفريقيا (الجزائر - المغرب - موريتانيا)

كما شملت تلك الثورة الجديدة العديد من الدول الآسيوية ودول أمريكا اللاتينية. تميزت تلك الموجة الجديدة من الديمقراطية بالدعوة لإلغاء نظام الحزب الواحد المسيطر على الحكم وإقامة نظام يعتمد على التعددية السياسة ولازم ذلك صحوة فى المناداة بحقوق الإنسان والمطالبة بالمشاركة الشعبية الفعلية فى مسئولية الحكم.

إن السمة الجديدة لما يحدث فى العالم من تغيرات إنها تعتمد على الطرق السياسية والجماهيرية فى التغيير بدلا من الاعتماد على الانقلابات العسكرية، وهو أسلوب يدل على نضج الوعى الاجتماعى وبلوغ التقدم الحضارى مرحلة لا يستطيع معها فرد أو جماعة أن تزيف أو تدعى القدرة على أن تزيف وعى الشعب تحت أى دعاوى أو فلسفات.

وتجدر الإشارة إلى أن تلك الموجة الثانية من التغيير حدثت فى دول تعد بكل المقاييس دولا متقدمة، كما أنها كانت تدعى أن نظامها الاجتماعى قائم على أساس العدل الاجتماعى ومصلحة الجماهير ويقتضى ذلك وقفة للتأمل.

فإذا كانت تلك النظم كما تدعى فلماذا غيرتها جماهيرها وثارت عليها؟



مما لا شك فيه أن الجماهير لا تثور ضد مصالحها لكنها تثور من أجل تحقيق تلك المصالح، الأمر الذى يجعلنا أمام حقيقة أساسية هى أن الوعى الاجتماعى أصبح من النضج بحيث لا يمكن الانفضاض عليه أو تزييف إرادته بسهولة أو لمدة طويلة.

والمشاركة الشعبية فى المسئولية وإقامة الحكم على أساس من الحرية واحترام حقوق الإنسان والعدل الاجتماعى الحقيقى أصبحت مبادئ إنسانية عامة وليست ملكا لأى فلسفة أو نظام، ولذلك فإنها السمة التى تطبع العلاقة المقبلة بين الحاكم والمحكوم فى دول العالم الجديد، ونحن فى القلب منه.

والمبادئ الجديدة تعنى أن تصبح التنمية عملية أكثر إنسانية وعقلانية والتوازن بين المطالب والاحتياجات الأساسية للبشر يعد المعيار الهام الذى يقاس به نجاح التنمية والثروة الحقيقية التى تحقق بها ولها التنمية هى البشر، وفى الوطن العربى ربما هى الثروة الوحيدة لكن مهما أكثرنا من التعليم - وهو خير - ومهما توسعنا فى المرافق والمساكن - وهى ضرورة - ومهما زدنا من المستشفيات وهى لازمة، فإننا مادمنا فى السياسة للدولة تبع أسلوب (العطاء) بغير إنتاج بدلا من (الجزاء) بقدر الاجتهاد - فإن الوضع لن يتغير[1] والتغيير يأتى بالاعتماد على التنمية البشرية الصحيحة والمعتمدة على التكنولوجيا والديمقراطية حيث نجد بالتكنولوجيا مقومات ومستلزمات الحياة الحديثة للبشر وبالديمقراطية نجد بناء الإنسان المواطن المشارك والمتفاعل مع الحياة أخذا وعطاء بإنتاجا واستهلاكا حقوقا وواجبات.

والديمقراطية تعنى الآن بالنسبة لنا المزيد من التقدم والإنتاج والمساواة فى الحقوق، والواجبات مساواة بين الأنثى والذكر فى التعليم والعمل وحق الحياة، مساواة بين الريف والحضر فى الخدمات وتقديم الوسائل الحضارية الملائمة، مساواة بين من يملك ومن يعمل فى الممارسة السياسية وفى الحصول على الخدمات الاجتماعية المناسبة فى التعليم والعلاج ووسائل الثقافة العامة.

وذلك يقتضى أن يكون برنامج التنمية البشرية العربى واعيا لروح الديمقراطية الجديدة ويحاول من الآن إزالة التفاوت الكبير الذى حدث بين طبقات اجتماعية وأخرى مما جعل الكثير من الخدمات الاجتماعية، ومنها التعليم يعاد صياغتها لتلبية تلك التفاوتات الجديدة.

---

(١) إبراهيم حلمى عبد الرحمن : التطورات الدولية الجارية فرص ومحاذير كتاب الأهرام الاقتصادى، عدد ٣٧ مارس ١٩٩١، ص ١٤٥ .



إن مدارس القرى يجب أن تلقى نفس الاهتمام كمدارس المدن، كما أن المدارس الحكومية عامة يجب أن تقدم خدمة تعليمية حقيقية ولائقة.

وهذا يقتضى العمل على خفض نسبة الكثافة فى الفصول الدراسية والاهتمام بالمبنى المدرسى وتقديم الأنشطة التربوية المناسبة بالمدارس.

ويعنى ذلك تجاوز الفجوات بين الريف والحضر أو بين الذكور والإناث كما وضحه الجدولان ٤ - ٥ السابقان فى الوطن العربى.

٤- التكتلات الاقتصادية الدولية وسياسة التنمية البشرية فى الوطن العربى:

يشهد العالم توجها عاما يعتمد فيه على الكتل الاقتصادية والتى حلت محل التحالفات العسكرية القديمة.

ويتميز عالم اليوم بالكيانات الكبرى فى النواحى الاقتصادية، فأوربا استقبلت وحدة اقتصادية وسياسية بدأت خطواتها الفعلية منذ فترة طويلة وهى مع بداية سنة ١٩٩٢ ترسم سوقها الموحدة

من تقرير التعليم: ذلك الكنز المكنون ١٩٩٧ جاك دبلور وآخرون مقدم لليونسكو من اللجة الدولية المعنية بالتربية.

إطار الاستشراف

لقد تميز هذا الربع الأخير من القرن العشرين باكتشافات واختراعات علمية رائعة، وخرجت من دائرة التخلف بلدان عديدة، وواصل مستوى المعيشة تقدمه بمعدلات شديدة التباين من بلد لآخر. ومع ذلك، فإن شعورا بخيبة الأمل يبدو سائدا ويناقض بصورة واضحة الآمال التى ولدت غداة الحرب العالمية الثانية.

ويمكن إذن أن نقول: إن التقدم - بالمعدلات الاقتصادية والاجتماعية جلب معه خيبة الأمل، مما تشهد عليه زيادة البطالة وتفاقم ظواهر الاستبعاد فى البلدان الغنية، ويؤكده استمرار الفوارق فى مستويات التنمية فى العالم[١]، ومع أن البشرية أصبحت أكثر وعيا بالمخاطر التى تتهدد بيئتها الطبيعية، فإننا لم نكرس بعد الموارد اللازمة للتصدى لها على الرغم من عقد اجتماعات دولية عديدة مثل مؤتمر ريو دى جانيرو،

---

(١) تشير دراسات مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية إلى أن متوسط الدخل فى أقل البلدان نموا (٥٦٠ مليون نسمة) أخذ فى التراجع. ويقدر دخل الفرد فيها بمبلغ ٣٠٠ دولار فى السنة مقابل ٩٠٦ دولارات فى البلدان النامية الأخرى و ٥٩٨ ٢١ دولارا فى الدول الصناعية.



الذى عقدته الأمم المتحدة عن البيئة والتنمية عام ١٩٩٢، ومن ظهور نذر قوية تمخضت عنها كوارث طبيعية أو حوادث صناعية فادحة. ولم يعد من الممكن اعتبار «النمو الاقتصادى بأى ثمن» السبيل الأمثل الذى يمكن أن يتيح التوفيق بين التقدم المادى والإنصاف، وبين احترام وضع الإنسان واحترام المقومات الطبيعية التى يجب علينا أن ننقلها فى حالة طية إلى الأجيال القادمة.

فهل استخلصنا من ذلك كل النتائج سواء فيما يتعلق بغايات وسبل ووسائل التنمية المستديمة أو فيما يتصل بأشكال جديدة من التعاون الدولى؟

الجواب طبعا بالنفى! وسيكون ذلك إذن أحد التحديات الفكرية والسياسية الكبرى للقرن المقبل.

ولا ينبغى أن تدفع هذه الملاحظة البلدان النامية إلى إهمال محركات النمو التقليدية ولا سيما ضرورة الانخراط فى عالم العلم والتكنولوجيا بما يقتضيه ذلك من تكيف ثقافى وتطوير للعقليات وتحديثها.

تلك خيبة أمل أخرى وزوال وهم آخر لأولئك الذين رأوا فى انتهاء الحرب الباردة آفاق عالم أفضل ينعم بالسلام وليس بالعزاء أو المبرر الكافى للمرء أن يردد أن التاريخ مفعم بالمآسى فكل منا يعرف ذلك أو ينبغى له أن يعرفه فإذا كانت الحرب العالمية الثانية قد كبدت البشرية خمسين مليونا من الضحايا فكيف لا نذكر أنه منذ ١٩٤٥ نشب نحو ١٥٠ حربا تمخضت عن سقوط عشرين مليونا من القتلى، قبل سقوط حائط برلين وبعده؟ أمخاطر جديدة هى أم مخاطر قديمة؟ ليس لذلك كبير أهمية، فالتوترات تعتمل وتنفجر بين الأمم أو بين الجماعات الإثنية (العرقية) أو بسبب صنوف الإجحاف التى تتراكم على الصعيدين الاقتصادى والاجتماعى. وقياس حجم هذه المخاطر والتهيؤ وتنظيم الصفوف لاستبعادها هو واجب جميع المسئولين فى سياق يتميز بالتكافل المتنامى بين الشعوب وبأخذ المشكلات أبعادا عالمية.

ولكن كيف لنا أن نتعلم أن نعيش معا فى «القرية العالمية» إذا لم نكن قادرين على العيش معا فى مجتمعاتنا الطبيعية التى ننتمى إليها: الأمة والإقليم والمدينة والقرية والحى؟ وهل نريد وهل نستطيع الإسهام فى حياة المجتمع؟ ذلك هو السؤال الذى ترتكز عليه الديمقراطية. إذ ينبغى ألا ننسى أن هذه الإرادة إنما تتوقف على إحساس كل منا بالمسئولية. على أنه إذا كانت الديمقراطية قد غزت أقاليم جديدة سيطرت عليها حتى



آنذاك الاستبدادية والتحكم، فإنها تتجه إلى فقدان بريقها فى أقاليم أخرى أرسيت فيها مؤسسيا منذ عشرات السنين، وكأنما يتعين دوما بدء كل شيء من جديد ويتعين التجديد والابتكار من جديد.

فكيف يمكن ألا تشعر عملية وضع السياسة التربوية بأن عليها مواجهة هذه التحديات الثلاثة الكبرى؟ وكيف يمكن ألا تبرز ما يمكن أن تسهم به هذه السياسات فى إقامة عالم أفضل وفى إحداث تنمية بشرية مستديمة، وفى تعزيز التفاهم بين الشعوب وفى تجديد الديمقراطية المعاشه على أرض الواقع؟

التوترات التى يلزم تجاوزها

ينبغى لهذه الغاية مجابهة التوترات الرئيسية والأفضل أن نتغلب عليها، وهى وإن لم تكن جديدة، تحتل مكان الصدارة فى إشكالية القرن الحادى والعشرين ونوردها فيما يلى:

- التوتر بين العالمى والمحلى: أن يصبح المرء شيئا فشيئا مواطنا من مواطنى العالم دون أن ينفصل عن جذوره، مع استمرار المشاركة بنشاط فى حياة أمته وحياة مجتمعه المحلى.

- التوتر بين الكلى والخصوصى: إن عالمية الثقافة تتحقق بصورة مطردة ولكنها لا تزال جزئية وهى أمر لا محيد عنه بكل ما تنطوى عليه من وعود ومخاطر ليس أقلها إغفال طابع التفرد لدى كل شخص، الذى يتمثل فى نزوعه إلى اختيار مصيره وعلى تحقيق كل إمكاناته فى ظل ما يحافظ عليه من ثراء تقاليده وثقافته الخاصة التى تتهددها التطورات الجارية إن لم يتخذ جانب الحذر

- التوتر بين التقاليد والحداثة الذى يعتبر جزءا من نفس الإشكالية: كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات، وبناء الاستقلال الذاتى فى تكامل مع حرية الغير وتطوره، وكيف يمكن الإمساك بعنان التقدم العلمى؟ وبهذه الروح ينبغى مواجهة التحدى الذى تطرحه تكنولوجيات المعلومات الجديدة.

- التوتر بين المدى الطويل والمدى القصير. وهو توتر أزلى تغذيه اليوم سيطرة الاعتبارات الوقتية العابرة والآنية فى سياق تعيدنا فيه دوما وفرة المعلومات والانفعالات الوقتية الزائلة إلى التركيز على المشكلات الفورية المباشرة.



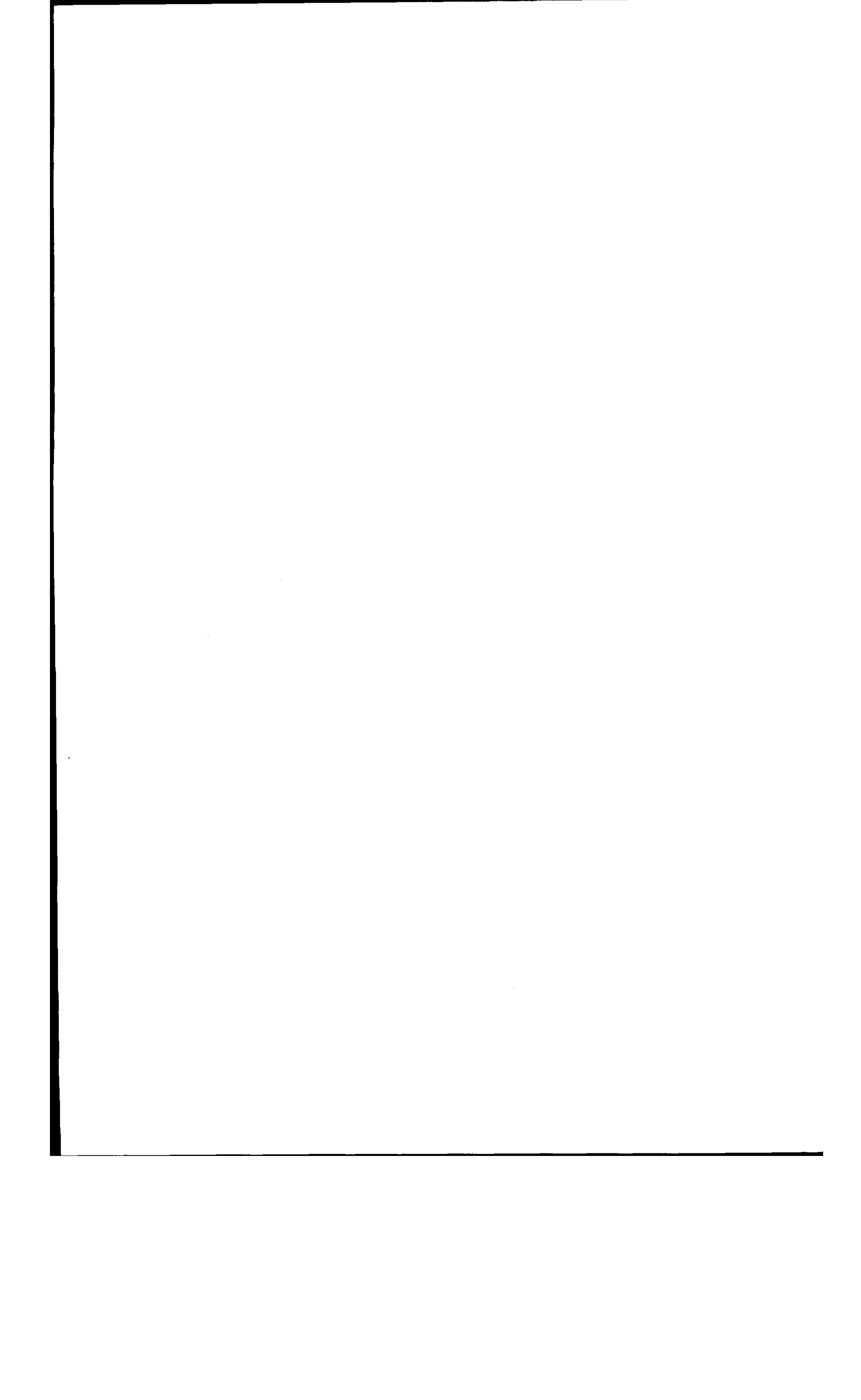
فالجماهير تريد إجابات وحلولا سريعة، بينما يتطلب الكثير من المشكلات إستراتيجية متأنية للإصلاح تقرر بالتشاور والتفاوض، ذلك هو الحال على وجه التحديد فيما يتعلق بسياسات التعليم.

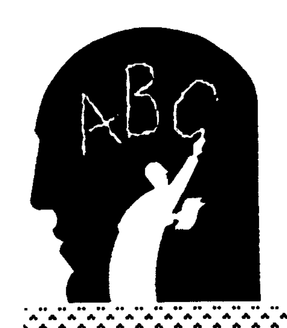
- التوتر بين الحاجة إلى التنافس والحرص على تكافؤ الفرص: وهذه مسألة كلاسيكية طرحت منذ بداية القرن على واضعى السياسات الاقتصادية والاجتماعية كما طرحت على واضعى سياسات التعليم. وقد وجدت حلا أحيانا وإن لم يكن مطلقا ولا دائما. واليوم تأخذ اللجنة على عاتقها تبعة القول بأن الضغوط التى تولدها المنافسة تنسى الكثيرين من المسئولين مهمة توفير الوسائل لكل إنسان لاغتنام جميع الفرص التى تتاح له. وهذه الملاحظة هى التى حدت بنا فيما يخص المجال الذى يشمله هذا التقرير، إلى أن نتناول من جديد مفهوم التربية التى تدوم طوال الحياة ونحدثه بما يوفق بين ثلاث قوى هى المنافسة الحافزة والتعاون المقوى والتضامن الموحد.

- التوتر بين التوسع الهائل للمعارف وقدرة الإنسان على استيعابها كذلك لم تقاوم اللجنة إغراء إضافة موضوعات علمية جديدة للدراسة مثل معرفة الذات ووسائل تأمين الصحة البدنية والنفسية أو وسائل التعلم لمعرفة البيئة الطبيعية وصونها على نحو أفضل ولأن الضغط القائم حاليا على المناهج كبير، فإن أى إستراتيجية واضحة للإصلاح يجب أن تشتمل على إجراء اختيارات شريطة الحفاظ على العناصر الأساسية لتعليم أساسى يتيح للمرء حياة أفضل بفضل المعرفة، والتجربة، ومن خلال بناء ثقافة شخصية.

- وأخيرا والأمر يتعلق هنا أيضا بملاحظة أزلية، التوتر بين الروحى والمادى: فالعالم متعطش دون أن يشعر بذلك أو يعبر عنه إلى مثل أعلى وإلى قيم نسميها هنا قيما أخلاقية فيا لها من مهمة نبيلة للتربية أن تحفز فى كل فرد، وفقا لتقاليده ومعتقداته، وفى احترام تام للتعددية، هذا التسامى للفكر والروح إلى المستوى العالمى وإلى نوع من التفوق على الذات وتجاوزها، فعلى ذلك يعتمد بقاء البشر.







الفصل الثانى

التنمية البشرية بالتعليم

- التخطيط التعليمى
- تحليل الموقف الحاضر
- متطلبات التخطيط التعليمى
- الإحصاء التعليمى
- المبانى المدرسية
- المناهج والكتب والوسائل التعليمية

التخطيط التعليمي

إن الهدف الرئيسى لتخطيط القوى العاملة، هو وضع إستراتيجية لتنمية المصادر البشرية تتمشى مع الخطوط العريضة لأهداف التنمية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ونبدأ بإيضاح مجال تخطيط القوى العاملة، فتخطيط القوى العاملة يشمل -كحد أدنى- تخطيط نظام التعليم، تخطيط التدريب داخل العمل، تعليم البالغين، تحليل الأجور والمرتبات وارتباطها باستخدام القوى العاملة، كما ينبغى أن يشمل أيضا تحليل البطالة والعملة القاصرة، والإجراءات المناسبة لخفض نسبتها.

وبعبارة أدق، فإن هدف إستراتيجية تنمية القوى العاملة أو المصادر البشرية هو الوصول إلى توازن مثمر فى مجالات اختيار أهداف السياسة، وفيما يلى بعض مجالات الاختيار الهامة فى نظام الاقتصاد الموجه جزئيا:

١- فى جميع ميادين التعليم الرسمى ... الاهتمام النسبى بالكيف مقابل الكم.

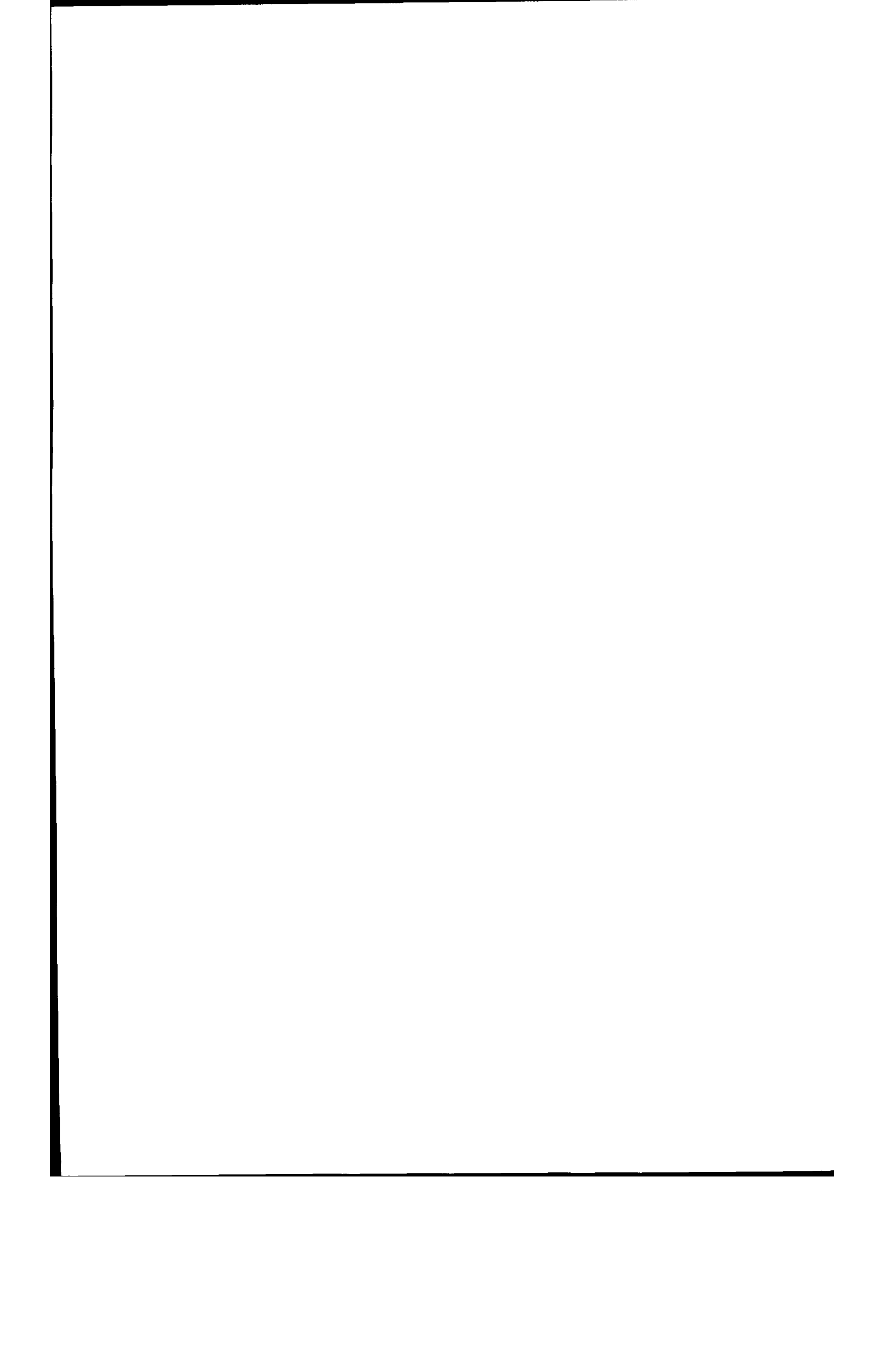
٢- فى التعليم الثانوى والعالى ... الاهتمام بالعلوم والمواد الفنية مقابل القانون والآداب والعلوم الإنسانية.

٣- فى مجال تنمية المهارات ... الاعتماد النسبى على التدريب قبل التوظف Pre-employment مقبل التدريب بعد التوظف In Service أو التدريب على الشغلة.

٤- بالنسبة للحوافز ... التدبير الواعى لسياسة الأجور والمرتبات مقابل الاعتماد على السوق.

٥- فى مجال الفلسفة العامة لتنمية المصادر البشرية ... مراعاة رغبات الأفراد مقابل احتياجات الدولة.

والدول النامية حديثا لا يمكنها الحصول على كل ما تريده مرة واحدة. وهى مضطرة لخوض عمليات اختيار صعبة، وينبغى أن تبنى اختيارها على أساس من الأولويات المحددة بعناية.



وإعادة التدريب عن طريق الجهود المشتركة بين أصحاب الأعمال والاتحادات العمالية، والهيئات التعليمية وفى هذا المجال فإن مجالات الاختيار الواعى تكون أساسا ذات طبيعة فنية، ولكنها تتأثر أيضا تأثيرا كثيرا بالاتجاهات الاجتماعية والسياسية، وعلى سبيل المثال فإن المنظمات العمالية فى بعض الدول لم تنظم برامج لتعليم العمال وتدريب القادة فحسب، بل تطالب بإلحاح بالتوسع فى التعليم الرسمى.

لا يمكن لأية دولة حاليا أن تعتمد تماما على السوق فى تقديم الحوافز للأفراد ليلتحقوا بأهم الأنشطة المطلوبة للتنمية، ففى معظم الأحوال نجد أن مراكز ومكافآت المهندسين والعلماء والمتخصصين الزراعيين منخفضة جدا. وفى جميع البلاد تقريبا نجد أن مرتبات المدرسين غير كافية، وأن مكافآت عمال المهن الفرعية والفنيين أقل من أن تكفى لاجتذاب الأعداد المطلوبة. وهناك أسباب مختلفة تؤدى إلى نقص المهارات الهامة من السوق، وهذه الأسباب هى تفضيل حياة المدن، والتقاليد والعوامل التاريخية المختلفة، ومن ثم يجب على جميع الدول أن تتخذ إجراءات حازمة للتحكم فى توزيع القوى العاملة، وتتراوح هذه الإجراءات ما بين الإلزام المباشر إلى مختلف أنواع الحوافز المالية،وبصفة عامة فإنه كلما زادت سرعة خطة التنمية، وجب أن يشتد حزم هذه الإجراءات.

وفى النهاية يأتى الاختيار الهام بين رغبات الأفراد واحتياجات الدولة فى جميع مجالات تنمية القوى العاملة. فقد يكون الهدف الرئيسى لإستراتيجية تنمية القوى العاملة هو زيادة حرية الفرد ومكانته وقيمته، ولكن على الفرد بعض الالتزامات بأن يساعد فى بناء الاقتصاد الذى يستطيع توفير مستويات الحياة اللائقة وحماية الحريات الأساسية؛ ومن ثم فى جميع المجتمعات، يجب أن يكون هناك توفيق، أو ربما إدماج لرغبات الدولة والأفراد. وستختلف درجة الإدماج تبعا للميزات السياسية والأيديولوجية للمجتمع.

وكما سبق أن بينا، فإن هدف إستراتيجية القوى العاملة، هو الوصول إلى التوازن الصحيح فى مجالات الاختيار الهامة هذه، وتتوقف طبيعة هذا التوازن على أهداف المجتمع، ومستوى نموه، وقيادته، والدولة التى تفشل فى تحقيق توازن صائب سوف تخرج نوعا من القوى العاملة الماهرة غير مطلوب، وسوف تستخدم استثماراتها فى النوع الخاطئ من التعليم، وسوف تسمح باستمرار النوع الخاطئ من الحوافز، وسوف تهتم أيضا بالنوع الخاطئ من التدريب. وفى الواقع ليس هناك مجتمع يحقق توازنا كاملا،



ولكن بعض المجتمعات تحقق توازنا أفضل من غيرها، وحيث إن النظم الاقتصادية تتقدم، فإن القوى التى تعمل للوصول إلى توازن مميز تتغير باستمرار لذلك يجب أن تكون هناك عملية تحليل متتابع ومستمرة.

وسائل تخطيط القوى العاملة:

من المهم لوضع إستراتيجية لتنمية القوى العاملة فى دولة معينة، أن يجرى حصر منظم لمشاكل المصادر البشرية واحتياجاتها، ومثل هذا الحصر يكون أكثر شمولا من مجرد تقدير للقوى العاملة أو دراسة نظام التعليم الرسمى، إذ ينبغى أن يشمل هذا الحصر على الأقل تحليل العناصر التالية:

١- احتياجات القوى العاملة.

٢- نظام التعليم الرسمى.

٣- الهيئات التى تقوم بالتدريب داخل العمل، وتعليم الكبار.

٤- سياسة الأجور والحوافز واستخدام القوى العاملة الماهرة.

وقد تشمل أيضا تقويم مشاكل تحسين الصحة والتغذية، وطبيعى أنها يجب أن تبنى على أساس تحليل الاتجاهات السكانية، وأن تنبع فعلا من الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للدولة.

وحصر الاحتياجات المستقبلة من القوى العاملة هو أكثر الخطوات صعوبة فى تقدير مشاكل تنمية المصادر البشرية. فإذا أمكن تحديد هذه الاحتياجات أصبح من الممكن وضع برامج لبناء معاهد التعليم والتدريب وتقدير التكاليف المطلوبة، وكذلك إذا تم تقدير صافى الاحتياجات من القوى العاملة، فإنه من الممكن بعد حساب المعدل السنوى لترك قوة العمل بسبب الوفاة، أو التقاعد، أو غير ذلك من الأسباب خلال مدة الخطة، فإنه يمكن الوصول إلى إجمالى الاحتياجات، ومن ثم تصبح المشكلة الكبرى هى تقدير الاحتياجات المستقبلة من القوى العاملة، وإذا حللنا عملية تقدير احتياجات القوى العاملة إلى عناصرها، نجد أنها تشمل تحليلا شاملا للموقف الحاضر وتقديرا للاحتياجات المستقبلة للأجل الطويل لمدة تتراوح بين عشر سنوات وعشرين سنة، وذلك باستخدام تحليل الموقف الحاضر أساسا للتقدير.

وسنناقش كلا من العنصرين فيما يلى بشىء من التفصيل.



تحليل الموقف الحاضر

إن تقدير احتياجات القوى العاملة الحالية وقصيرة الأجل، علاوة على كونه قاعدة أساسية للتقديرات طويلة الأجل، يبرز عدة مشكلات منهجية خطيرة، والأجل القصير يعتبر هنا فترة زمنية تتراوح بين سنة وثلاث سنوات، والعناصر الرئيسية هى ما يلى:

١- حصر للعمالة والاحتياجات قصيرة الأجر من القوى العاملة.

٢- تقويم عام للنظام التعليمى.

٣- بيان البرامج الحالية للتدريب على الشغلة on - the - job.

٤- تحليل موجز لسياسة الأجور والمرتبات والحوافز واستخدام القوى العاملة الماهرة.

١- حصر العمالة والاحتياجات قصيرة الأجل

يبدأ تحليل الموقف الحاضر بدراسة الحقائق المتاحة عن عدد السكان، وحصر قوة العمل الحالية، وينبغى الحصول على المعدلات المحتملة أو الفعلية، لاشتراك الذكور والإناث كلما أمكن ذلك. ثم يجرى حصر للعمالة والاحتياجات قصيرة الأجل لكل قطاع رئيسى من قطاعات الاقتصاد وتشمل - كحد أدنى - قطاعات الزراعة والإنشاءات، والتعدين، والصناعة، والخدمات العامة، والنقل والمواصلات ، والتجارة، والتعليم، والخدمات الحكومية (غير التعليم)، ويمكن - إذا كان ذلك مناسبا - اختيار القطاعات بدرجة أكبر من التفصيل، بحيث تتبع التقسيم المستخدم فى نظام الحسابات القومية، أو خطة التنمية الاقتصادية.

وينبغى أن يجرى داخل كل قطاع تقدير لإجمالى العمالة، وكذلك مدى تفشى البطالة والعمالة القاصرة، لكى يمكن تحديد الدرجات المختلفة لقوى العمالة الماهرة. وفيما يلى الفئات التى وضعها بارنز Parnes لهيئة OECD:

الفئة أ: وتشمل جميع الوظائف التى تتطلب عادة تعليما جامعيا، أو دراسة متقدمة بكلية المعلمين أو ما يعادلها.

الفئة ب : وتشمل الوظائف التى تتطلب دراسة لمدة سنتين أو ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية أو ما يعادلها.



الفـئة ج: وتشمل الوظـائف التى تتطلب عادة تعليـما ثانويا (فنى أو عـام) أو ما يعادله.

وهناك فئة رابعة وهى الفئة «د»: وتشمل جميع الوظائف التى لم تشملها الفئات الثلاث السابقة. وقد جمع بارنز Parnes جميع الوظائف المبينة فـى التصنيف القياسى الدولى للوظائف ISCO وعددها ١٣٤٥ وظيفة، فى هذه الفئات الأربع.

ومن الطبيـعى أن هناك صعوبات واضـحة فى استـعمال هذا الأسلوب أو غـيره لتـصنيف الوظائف، الذى يحـاول أن يربط بين الوظائف والمؤهلات العلمـية، فـمثـلا المؤهلات العلميـة للمهندس ، وعالم الطبيـعة، والمهندس الزراعى، أو الطبيب. تعـتبر واضحة بدرجة معقولة، ولكن الأمر ليس كذلك بالنسبة لمؤهلات المدرسين، ففى الدول المتقدمة يقع مدرسو المرحلة الابتدائية فى الفئتين (أ) أو (ب) حتى يكونوا قد تلقوا تعليما رسميا لمدة ١٤ - ١٦ سنة عـلى الأقل، ولكن فى كثير من الدول النامية نجـد أن غالبية مدرسى المرحلة الأولى، ربما لم يكونوا مـن الحاصلين على أكثر من التـعليم الابتدائى، وفى هذه الحالة فإنهم يقعون فى الفئـة (د) ولا يظهرون فى فئات القوى العاملة الماهرة، وبالمثل فإن من الصعب تحـديد الاحتياجات من المديرين والفنيين معـبرا عنها بالمؤهلات التعليـمية. وفى الواقع، إن المسـتوى التعليمى للأفـراد الذين يشغلون مجـموعة كبـيرة مختلـفة من الوظائف العليا، يتوقف إلى حـد ما على العرض المتاح من القـوى العاملة المتعلمة. وفى الدول المتقدمة نسبيا يستطيع أصحاب الأعمال أن يتمسكوا بمستويات أعلى من التعليم الرسمى، عن البلاد الأقل تقدما: ومن ثم فإنه عنـد حصر العمالة يستحسن التحقق من المستـويات التعليمية الحاصلة عليـها الفئات الرئيسيـة لقوة العمل. وإذا تعذر ذلك فيجب الاعتماد على حكم الخبرة.

وفى نطاق فئات الوظائف العليا الثلاث المذكورة بعاليه يجب تحديد تلك الوظائف التى تتطلب تدريبا فنيا سابقا لشغل الوظيفة، وتلك التى تتطلب تعليما عاما أكثر. ومن الضرورى فى الفئتين أ، ب أن تقسم الفئات الوظيـفية إلى أقسام فرعية لكى يمكن على الأقل تمييـز وظائف المديرين والإداريين عن وظائف المتـخصصـين والعلميين والـفنيين. وطبيعى أنه يفضل تقسيم أكثر تفصيلا إذا أمكن الحصول على المعلومات اللازمة.



متطلبات التخطيط التعليمى

لعله من سفاد القول أن التربية عـملية لا تتم فى فراغ ولا يمكن أن نعيش بمعزل عن مشكلات احتياجات وتطلعات الأفراد والمجتمـعات، وأنها قوة اجتماعية هائلة قادرة دائما على إحداث تغـيرات بعيدة المدى فى البناء الحـضارى للمجتـمع، هـذا فضلا عن كونها قوة اقتـصادية كبرى باعتبارها استثـمارا لأعلى ما لدى الأمم من موارد، ألا وهى ثرواتها البشرية.

ويؤكد ذلك أن جميع مظاهر الحضارة الإنسانية عبر تاريخه القديم والحديث، إنما هى نتـاج للفكر الخلاق، والعـمل الجاد الـبناء للإنسان، الذى كـانت جهـوده محـاولة مستمرة لإخـضاع وتطويع قوى الطبيعة، واستـثمار واستغلال مواردها لتحقـيق رفاهيته الاقتـصادية والاجتمـاعية. ولم يكن هذا كله ممكنا إلا بفـضل التربية بمخـتلف صورها وأشكالها التى كانت ستـبقى أبدا القوة الأساسية لحفظ التـراث الحضارى ونقله من جيل إلى جيل. فضــلا عن كونها القوة وراء التغيـير والإضافة والتجديد والتـحسين فى هذا التراث.

وقد بذل الإنسان طوال تاريخه المعروف كل جهد لتطوير عملية التربية، وما نشأة نظم التعليم الحـديث إلا ثمرة لهذا الجهد الذى كـان أيضا محاولة لتطوير التـربية لتلائم التـغـيرات الحـضـارية الحـديثة التى وضـع أسسـهـا وحدد مـعـالمهـا التـقـدم العلمى والتكنولوجى.

ويمكن القول أن كل جهد منظم، لتطوير التعليم وتحسـينه، وجعله أكثر استجابة لمتطلبات المجتمعات، وتطلعات الأفراد، هو فى حـقيقة أمره نوع من التخطيط، تختلف درجة شـموله أو تكـامله أو مداه تبـعا لنوع هذه الجـهود أو شـمولها ومـداها، إلا أن التخطيط للتعليم كما نتصوره الآن - وينطبق هذا على جميع الدول مهما اختلفت نظمها السياسية، وتباينت تراكيبها الاجتماعية وقيمها الثقافية - يهدف أولا: إلى ربط خطط أو برامج أو مشروعات التعـليم بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتمـاعية ضمن إطار شامل متكامل يستهدف فى النهـاية رفع مستوى معيشة الفرد وتحسين نـصيبه فى هذه الحياة من ناحية، وثانيا: إلى تنمية المجتمع فى علاقاته ونظمه وقيمه من ناحية أخرى.



وغنى عن البيـان أن الخصـائص التى تتميـز بها مجـتمعـاتنا الحديثـة تحت تأثير التقدمـات السريعة والمستـمرة فى العلوم والتكنولوجيا، ومـا فرضته هذا التـقدمات من تغيرات سـريعة ومستمرة فـى تراكيب المجتمع والوظائف، أو فى العلاقـات القائمة بين الأفراد بعضـهم وبعض، القائمة أو فى قيمهم الـسائدة، وأنماط تفكيرهم الموروثة - كل هذا أدى إلى ضرورة الاهتمام بالتخطيط للتربية كأسلوب وطريقة، والأحسن دائما.

وإذا كان هذا المفهـوم الجديد للتخطيط للتربية، يؤكـد ضرورة ربط خطط التعليم بأهداف التنمية الاقـتصادية والاجتماعـية ضمن إطار خطة شاملة للوحدة القـومية، فإن هذا يستلزم بالضرورة وجود عناصر أو متطلبات معينة، لم تكن تراها أو تعيها برامج أو خطط تنمية للتعليم فى الماضى.

ومهما اختلفت أساليب أو مـداخل وضع خطة التعليم، ومهما اختلفت الظروف المحيطة بوضع الخطة، فإننا نعتقد أن هناك حدا أدنى من هذه المتطلبات يمكن تعيينها فى النقاط الخمس التالية:

أولا: تحديد واقعـى وموضوعى لخطط أو برامج أو مشـروعات التنمية الاقـتصادية والاجتماعيـة، من حيث أهداف الإنتاج وقيمة الاستـثمارات وحجم العمالة المطلوبة.

ثانيـا: دراسة شاملة لهيكل الوظائف فى شتى القطاعات الاقتصادية، بقصد التعرف على محتـواه كما وكيفـا بطريقة تستهـدف إحداث التغيرات الملائمـة فيه أو التنبؤ بها، لمقابلة احتياجات التنمية فى هذه القطاعات.

ثالثـا: مسح دقيق للهيكل التعليمى القائم واتجاهات نموه كـما وكيفا، بقصد التعرف على طبيـعة الأوضـاع القائمة فـيه، وإلقاء الضـوء على التغـيرات الواجب إدخالها فيه لربط التعليم بأهداف التنمية.

رابعـا: وضع الأسس والمبادئ التى تبنى عليها المخططات الـتربوية السليمة، وتحديد أولوياتها ضمن برنامج زمنى محدد، على المدى القصير أو البعيد.

خامـسا: تحـديد للمجالات أو الميـادين التى يجب أن تـتـضمنها المخططات الـتربوية، ودراسة المشكلات التى تعترض وضع وتنفيـذ برامج التنمية التربوية فى هذه المجالات.



وستحدث فيما يلى بإيجاز عن كل متطلب من هذه المطلبات:

أولا: تحديد أهداف خطط وبرامج ومشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية:

إذا اتفقنا أن العـملية التربوية لا يمكن أن تتم فى فراغ، ولابد لهـا أن تعمل فى مجتمع تتأثر به وتؤثر فيه.

وإذا سلمنا بأن الإنسان هو القوة الحـقيقية القادرة على إحداث التـغيير فى شكل وظروف هذا المجتمع.

وإذا آمنا بأن التربيـة هى إعداد لأجيـال مقبلة تشكل صنع مـستقـبل الأمة، وإذا افتـرضنا أن التخطيط للتـعليم أسلوب للعمل التـربوى، على المدى القصـير والبعـيد، يستهدف إحداث الملاءمة المسـتمرة بين نظام التعليم بكمه وكيفه، واحتـياجات المستقبل. فلابد من تصور واضح، وتقـدير سليم لشكل وملامح هذا المستقبل بأبعـاده الاقتصادية والاجتـماعية والثـقافيـة، حتى يمكن إحداث تخطيط سلـيم لتنمية التـعليم، يتفق مع احتياجات هذا المستقبل.

ومن الطبيعى أن تحقيق هذا التصور لشكل المسـتقبل فى مجتمع ما، يستلزم وضع مجموعـة من البرامج والمشروعات الاقتصـادية والاجتماعية، تتـسم بالتكامل والشمول والتناسق ضمن إطار خطة شـاملة للتنمية، تستهـدف إحداث التغيـير للوصول إلى هذه الصورة للمستقبل.

ورسم هذه الصورة للمستقبل، يتطلب ضرورة وضع مجموعة من الأهداف العامة تحدد الإطار العام لهذه الصورة مثل:

١- رفع المستوى المعيشى، أو زيادة الدخل القومى للفرد.

٢- رفع المستوى الثقافى والتعليمى لجميع أفراد الشعب.

٣- رفع المستوى الصحى لجميع المواطنين.

٤- بناء مجتمع ديمقراطى متحرز.

٥- تنمـية جـميع الموارد البـشريـة والقضـاء على جمـيع مظاهر البطالة المقنعـة والصريحة.



وفى ضوء هذه الأهـداف العامة توضع مـجمـوعة الأهداف الخاصـة التى يجب تحديدها باعتـبار أولوياتها وإمكانات تنفيذها، وتترجم هذه الأهـداف الخاصة فى صورة برامج ومشـروعات محـددة تظهر فى صورة أرقـام للإنتاج وتقـديرات للاستثـمارات. ومعدلات للإنتاجية، ونمو فى حجم العمالة، ومثل هذه الأهداف قد تكون:

١- مضاعفة الدخل القومى خلال عدد محدود من السنوات.

٢- زيادة رقعة الأرض المزروعة بمقدار معين.

٣- التوسع فى الإنتاج الصناعى بمعدل محدد.

٤- نمو الصادر بمقدار معين تجاه الوارد.

٥- التوسع فى سياسة الإسكان المتوسط والشعبى.

٦- محو الأمية بين الكبار فى مدى عشرين عاما مثلا.

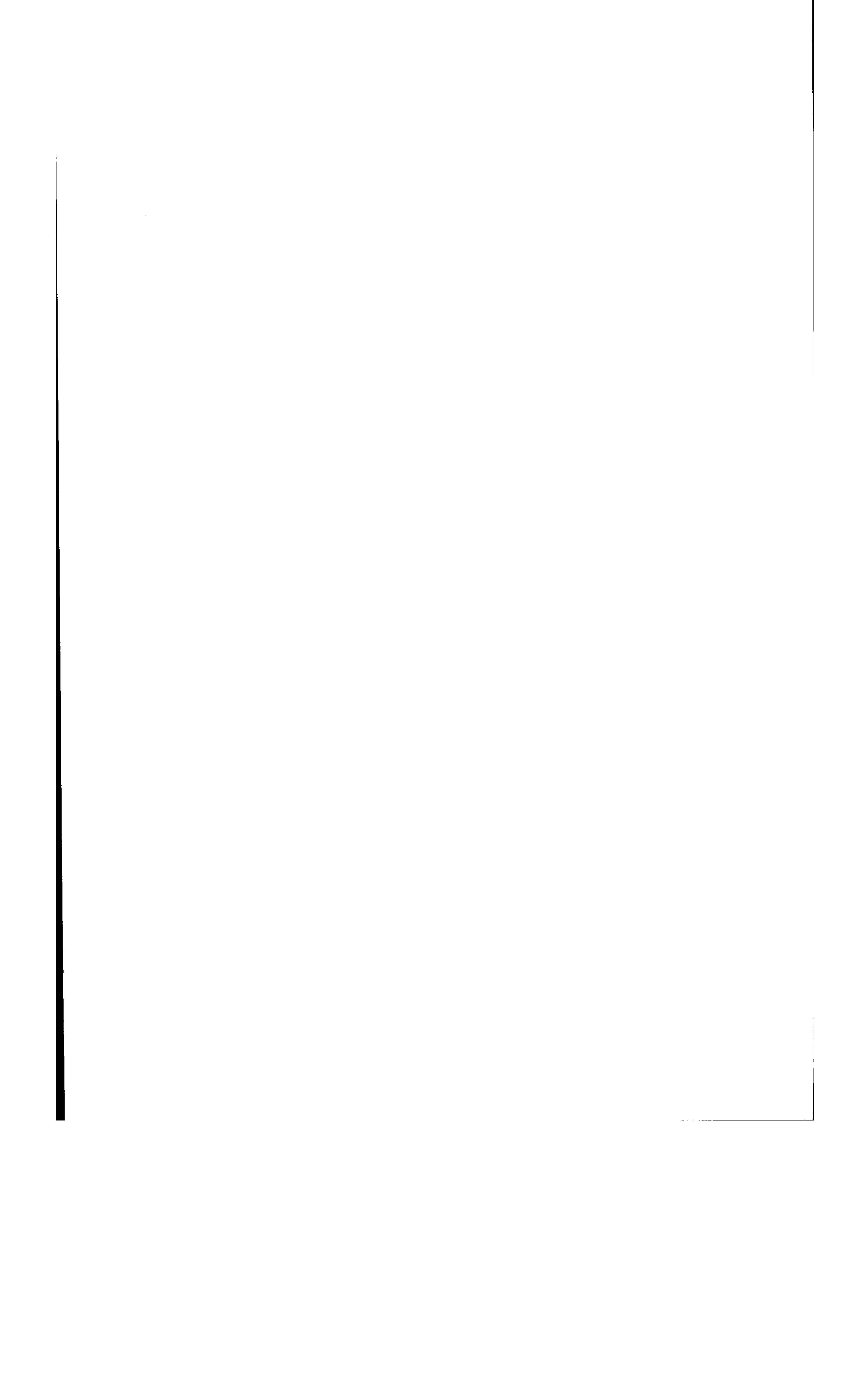
٧- تعميم التعليم الإلزامى فى مدة يتفق عليها.

٨- التوسع فى التعليم الثانوى والجامعى.

ومن الضـرورى أن تكون جمـيع هذه البـرامج والمشـروعات الخـاصـة بالتنميـة الاقتـصادية والاجتـماعـية، بين أيدى المسئـولين عن تخطيط التعليم بـاعتبـارها إحدى أساسيات متطلبات وضع الخطط التـربوية، استنادا إلى الرابطة الوثيقة التى تربط التعليم بعملية التنمية، وإلى أن تحقيق أهداف التنمية المطلوبة يتطلب توفير احتياجاتها من القوى العاملة المدربة والماهرة القادرة على تنفيذ البرامج والمشروعات الواردة فيها.

ولعل أهم قـصور فى مـخططات التعليم بالعـالم العـربى، هو إما عـدم وجود متطلبات هذه المخططات من خطط أو برامج التنمية الاقتـصادية والاجتماعية إطلاقا، أو عدم استطاعة ترجمة هذه الخطط والبرامج إلى احـتياجات من القوى العاملة المدربة على المستويات المختلفة لتكون أساسا صلبـا لوضع مخططات التعليم، وفى كلا الحالين، فقد أدى هذا إلى نشوء عـديد من المشكلات التربوية، لعل أهمهـا عدم قدرة أجهزة التـربية والتعليم على خدمة اقتصاديات الدول العربية، وتمثل هذه بصفة أساسية فى عجز واضح فى القوى العاملة الفنيـة من مستوياتها المختلفـة، وفائض كبير من فئـات أخرى لم يعد المجتمع فى حاجة إليها. وقد أدى هذا فيـما أدى، إلى تأخر فى معدلات التنمية وعجز ميزانيات بعض الدول عن تمويل برامج التعليم نفسها.





ومهما يكن من أمر فإن العاملين السابقين إنما يمثلان فى الواقع آثار تنفيذ برامج أو خطط أو مشروعات تنمية اقتصادية أو اجتماعية معينة، كما يمثلان فى ذات الوقت الاستجابة الحتمية لاستخدام العلم والتكنولوجيا فى الإنتاج الزراعى والصناعى التى ظهرت آثاره فى صورة استنباط مصادر عديدة للطاقة، أو إدخال تحسينات جديدة فى وسائل الإنتاج، مثل تحويل الإنتاج الآلى إلى إنتاج أتوماتى، أو إحداث مقدمات فى أنماط الاستهلاك وغيرها من التغيرات العديدة التى أحدثها التطور العلمى والتكنولوجى.

وقد أسفرت الدراسات التى أجريت عن التركيب الوظائفى فى بعض الدول العربية عن تخلف الهيكل الوظيفى القائم فى شتى القطاعات الاقتصادية عن الاحتياجات الحقيقية لهذه القطاعات، من قوى عاملة مدربة من المستويات المختلفة، مما يؤكد عدم ملاحقة الهيكل التعليمى القائم لمتطلبات التطور الاقتصادى والاجتماعى. فقد أثبتت الدراسات فى جمهورية مصر العربية مثلا ضخامة العجز القائم فى الفنيين والعمال المهرة ومتوسطى المهارة ومدى الفائض الموجود فى خريجى بعض الكليات النظرية مثل خريجى كليات الآداب والحقوق والتجارة. والوضع فى بعض الدول العربية قد لا يختلف عنه فى جمهورية مصر العربية.

ومن ناحية أخرى فقد أثبتت هذه الدراسات الخاصة بالهيكل الوظيفى القائم عن ظاهرة أخرى هامة بالنسبة للمخططات التربوية، وهى سوء التوزيع الجغرافى وقوة العمال الموجودة، أو استخدام فئات ذات تخصص معين فى غير تخصصها، أو فى غير مستوى كفاءتها، فقد تكون نسبة الأطباء إلى عدد السكان فى بلد ما مناسبة إلى أن تمركزهم فى المدن يؤدى إلى عجز فى هذه الفئة من القوى العاملة فى الريف، مما يؤثر على مستوى الرعاية الصحية فيه. ومن الواضح أن هذا يقتضى إعادة النظر فى توزيع الأطباء توزيعا عادلا بين الريف والحضر. كما يحدث أن يعمل كثير من خريجى الآداب والحقوق فى أعمال كتابية بسيطة. أو تملأ وظائف الفنيين أو المهندسين التنفيذيين بمتخصصين على أعلى درجات من المهارة والتأهيل، فى الوقت الذى يتعطل فيه تنفيذ بعض المشروعات الهندسية بسبب الحاجة إلى هؤلاء المتخصصين الذين يعملون فى غير تخصصهم الحقيقى، أو فى أعمال لا تتناسب مع مستويات كفاءتهم وتأهيلهم.

ودرءا لكل هذا، يلزم بصفة خاصة كأساس لمقابلة متطلبات المخططات التربوية فى الدول العربية، إجراء مسح علمى شامل للتركيب الوظيفى فى القطاعات الاقتصادية



المختلفة، وإجراء التنبؤات الخاصة باحتمالات التغير المنتظر أو المطلوب فى هذا التركيب مستقبلا، حتى يمكن ربط مخططات التعليم ربطا وثيقا باحتياجات البلاد من قوى عاملة مدربة، وحتى يسهم التعليم إيجابيا وبفعالية فى دفع عجلة التقدم والتطور بالبلاد.

ثالثا: مسح الهيكل التعليمى القائم ودراسة اتجاهات نموه كما وكيفا:

لعل من أهم مستلزمات المخططات التربوية الناجحة، إجراء عملية مسح شامل وثيق للنظام التعليمى القائم، واتجاهات نموه فى السنوات الأخيرة بالنسبة لجميع مراحل التعليم. وتستهدف هذه الدراسة أو المسح إلقاء الضوء على أوجه القوة أو الضعف فى هذا النظام من حيث أهدافه وغاياته وطرقه وأساليبه، وخططه ومناهجه وإمكاناته، وغير ذلك من عوامل تؤثر فى نجاح وفشل العملية التربوية، حتى تكون قاعدة انطلاق لوضع مخططات للتربية والتعليم تتميز بالواقعية والموضوعية والتوازن.

وتعنى هذه الدراسة أو المسح، تحليلا كميا وكيفيا (نوعيا) للوضع التعليمى الراهن، واتجاهات نموه فى السنوات الأخيرة، ويتطلب إجراء مثل هذا التحليل عديدا من البيانات الإحصائية التى تغطى مختلف أوجه النشاط التعليمى، والتى يجب أن تنسحب على عدد من السنين، يمكن معها اكتشاف أنماط النمو السائد فى كل مرحلة تعليمية.

ويمكن بغير صعوبة الاستدلال على طبيعة الهيكل التعليمى واتجاهات النمو فيه بعدد من المؤشرات التى تتسم بموضوعيتها، وسهولة قياسها، وإمكانية الاتفاق على معدلات لها على المستوى العربى والعالمى، ويمكن تقسيم هذه المؤشرات إلى مؤشرات خاصة بالكم، ومؤشرات للكيف، مع اعترافنا بخطورة الفصل بين الكم والكيف فى التعليم.

وتشمل مؤشرات الكم ما يلى:

١- نمو أعداد الطلاب والطالبات فى كل مرحلة تعليمية، وتطور نسبة الموجودين منهم فى كل مرحلة إلى الموجودين فى المراحل الأخرى، فالنمو المطلق فى أعداد الطلاب والطالبات يشير إلى مدى التوسع الذى حدث فى مرحلة معينة من التعليم، وتطور نسب الطلاب فى كل مرحلة تعليمية تشير إلى مدى التوازن فى النمو بين مراحل التعليم المختلفة.

٢- نمو أعداد الطلاب فى كل مرحلة تعليمية، مقاسا إلى عدد السكان وفئات



السن فى كل مرحلة تعليمية، فالنمو المطلوب فى أعداد الطلاب والطالبات قد لا يكون له مغزى واضح، أو قد يكون مضللا إذا لم يقس هذا النمو إلى النمو الحادث فى مجموع السكان، أو مجموع الأفراد فى سن كل مرحلة تعليمية.

٣- تنمو أعداد الطلاب والطالبات فى كل مرحلة تعليمية موزعين تبعا للجنس، ومنسوبين أيضا إلى مجموع السكان ومجموع الأفراد فى سن كل مرحلة تبعا للجنس أيضا.

٤- نمو أعداد الطلاب والطالبات فى كل مرحلة تعليمية موزعين جغرافيا حسب المحافظات والألوية، وتطور نسبتهم للسكان وعدد الأفراد فى سن كل مرحلة فى كل محافظة أو لواء.

٥- نمو أعداد الطلاب والطالبات فى الأنواع المختلفة للتعليم الفنى أو المهنى، منسوبين إلى نموهم فى التعليم العام، وذلك بالنسبة لكل مرحلة تعليمية (مثلا نسبة الطلاب والطالبات بالتعليم الثانوى الفنى بالقياس إلى مجموع الطلاب والطالبات فى التعليم الثانوى العام، أو نسبة الطلاب والطالبات بالكليات والمعاهد العالية العلمية والتكنولوجية، إلى مجموع الطلاب والطالبات بالكليات والمعاهد النظرية).

٦- نمو أعداد الطلاب والطالبات فى التعليم الأهلى أو الخاص، مقاسا إلى نموهم فى التعليم الرسمى أو الحكومى وفى التعليم الدينى تجاه المدنى.

أما مؤشرات الكيف فتشمل ما يلى:

١- تطور نسبة ما يخص كل مدرس من طلاب وطالبات (Pupil Teacher Ratio) فى كل مرحلة تعليمية، وذلك بدراسة العلاقات القائمة بين نمو أعداد الطلاب وأعداد المدرسين الدائمين فى كل مرحلة تعليمية.

٢- تطور مؤهلات المدرسين والعاملين فى مراحل التعليم المختلفة، نظرا للارتباط الوثيق بين مستوى الكفاءة والجودة فى التعليم، ومستوى مؤهلات وإعداد المدرسين

٣- تطور كثافة الشعبة أو سعة الفصل، ومدى قربها أو بعدها عن المعدلات العالمية المقبولة



٤- تطور نتائج الامتحانات العامة وامتحانات النقل، ونسب النجاح والرسوب، مع دراسة تقييمية لنظم الامتحانات ومدى استخدام السجلات والبطاقات المدرسية فى تقييم الطلاب فى أثناء حياتهم الدراسية.

٥- الفاقد فى التعليم متمثلا فى عدم قدرة الطلاب أو الطالبات على إتمام دراستهم حتى نهاية المرحلة التعليمية أو تكرر رسوبهم أو كثرة غيابهم فى أثناء الدراسة.

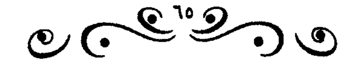
٦- تطور تكلفة الطالب أو الفصل فى المراحل التعليمية المختلفة.

٧- مدى كفاية المبانى المدرسية وتجهيزاتها، وتطور نسبة ما يخص كل طالب أو طالبة من مساحة المبانى المدرسية أو الملاعب.

٨- تطور المنهج المدرسى فى كل مرحلة تعليمية، ومدى ملاءمته للتطورات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

٩- مدى كفاءة الخريج فى كل مرحلة تعليمية فى العمل الذى يمارسه بعد التخرج ومدى استفادته فى أثناء العمل بما حصله فى أثناء الدراسة، وذلك بمتابعة الخريج فى مقر عمله ووظيفته ومدى عائد برامج التدريب.

هذا المسح الشامل لواقع التعليم واتجاهات النمو فى كل من زاويتى الكم والكيف، لا شك سيعطى الأساس المتين الذى يمكن على ضوئه تحديد الأهداف ووضع الأسس والمبادئ التى تبنى عليها خطة التعليم، ولعله مما يفيد فى هذا المجال أن نشير إلى أهمية ترجمة البيانات التى حصل عليها فى هذا المسح فى صورة خرائط تربوية لكل محافظة أو لواء فى كل بلد عربى، يبين عليها مراكز المدارس بأنواعها المختلفة وحالة المبانى فى كل منها، وكثافة السكان فى كل منطقة، ونسب الطلاب إلى المدرسين فيها، وما إلى ذلك من بيانات بحيث يمكن للمسئولين عن وضع المخططات التربوية سهولة تبين نقاط الضعف أو القوة فى الخدمة التعليمية، وتحديد الأولويات الخاصة بالتعليم فى كل منطقة أو لواء أو محافظة.



رابعا: وضع الأسس والمبادئ التى تبنى عليها المخططات التربوية وتحديد أولوياتها:

ويدور الجدل فى الآونة الحاضرة حول منطلقين لوضع أسس المخططات التربوية

المنطلق الأول: ينبع من مبدأ العلم للعلم، باعتبار أن العلم أو الثقافة هدف فى حد ذاته، وأن نشر الثقافة والعلم والتعليم كهدف أول سيحقق بطريقة غير مباشرة أهداف التنمية والتقدم.

والمنطلق الثانى: يحمل مبدأ العلم للمجتمع، وعليه فأى مخطط تربوى يجب أن يهدف أولا إلى خدمة المجتمع عن طريق إمداد القطاعات الاقتصادية بحاجاتها الحقيقية من قوى عاملة مدربة قادرة على إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويؤكد المنادون بهذا المبدأ أن المرحلة الاقتصادية التى تمر بها الدول النامية تحتم الأخذ بهذا المبدأ نظرا لعدم قدرتها على الصرف على التوسع فى التعليم باعتباره هدفا فى حد ذاته، ونظرا لحاجتها الشديدة فى الفئات الفنية والمهنية العاملة، ونظرا للمشكلات التى نشأت عن التوسع غير المخطط للتعليم فى ضوء اعتبارات التنمية.

وقد أدى كل هذا فى رأيهم إلى تأكيد النظرة إلى التعليم باعتباره نوعا من الاستثمار وأداة من أدوات الإنتاج عليها أن تحقق أقصى عائد اجتماعى ممكن بأقل تكلفة ممكنة.

وبالرغم من أن كلا من المنطلقين له حججه السليمة التى تؤيد وجهة نظره، فنحن نرى أن كليهما يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند وضع المخططات التربوية؛ فالتعليم حق إنسانى فى الوقت الذى هو أداة لخدمة المجتمع، والتعليم سلعة استهلاكية يشتريها الفرد، أو تقدمها له الدولة لخدمة أغراضه وتحقيق تكامله وسعادته وهو أيضا سلعة إنتاجية تستهدف زيادة الإنتاج ورفع معدلات الإنتاجية والارتفاع بمستوى المعيشة

ومهما كانت الأحول ومهما اختلفت مراكز الانطلاق، فإننا نجد أن تحديد الأسس والمبادئ والأولويات لوضع المخططات التربوية، يجب أن ينبع من الدراسة التحليلية الشاملة لواقع التعليم، والصورة التى نستهدفها لتطور هذا التعليم فى المستقبل ضمن إطار التصور الكامل لشكل المجتمع فى المستقبل. وبالرغم من الفروق فى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية بين البلاد العربية، وبالرغم من أن تصوراتنا لمستقبل المجتمع العربى قد تختلف أيضا بين بلد وآخر، فإننا نؤمن بأن هناك أساسا ومبادئ عريضة مشتركة يمكن الاهتداء بها فى وضع المخططات التربوية للدول العربية



ويمكن تحديد هذه الأسس والمبادئ فى النقاط التالية:

١- إعطاء قدر من التعليم الأساسى لجميع الأطفال لا تقل مدته عن ست سنوات فى أقرب وقت ممكن وفق برنامج زمنى تبعا لإمكانات وظروف الدولة.

٢- عدالة فى توزيع الخدمة التعليمية بين الذكور والإناث، ويتطلب هذا الاهتمام الشديد بتعليم البنت.

٣- عدالة فى التوزيع الجغرافى للخدمة التعليمية، بحيث يتساوى حظ كل فتى وفتاة فى فرص التعليم مهما اختلف مكان إقامته.

٤- التكافؤ فى فرص التعليم الثانوى والعالى، فلا تقف أى ظروف اقتصادية أو اجتماعية حائلا أمام أى فرد يرغب الوصول إلى مستوى التعليم الذى يتناسب مع إمكاناته وقدراته.

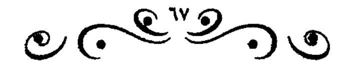
٥- الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى وخصوصا التعليم الصناعى، وإحداث التوازن فى النمو بينه وبين التعليم العام.

٦- العناية بتدريس العلوم وزيادة نصيبها فى منهج المدرسة الابتدائية والثانوية، بحيث يتم أقصى تلاؤم ممكن بين المنهج المدرسى، والمتطلبات التى تفرضها التطورات الاقتصادية والثقافية والحضارية الجديدة.

٧- الاهتمام بالكيف فى التعليم وتحسين جودته، عن طريق العناية بإعداد المعلم وزيادة كفاءته، بالتدريب والتأهيل وتحسين نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذه، والعناية بالمبانى المدرسية وتجهيزاتها وإنقاص سعة الفصول وما إلى ذلك من مؤشرات لجودة التعليم.

٨- تطور هيكل التعليم أو إعادة بنائه، بحيث يتم الترابط والتناسق بينه وبين الهيكل الوظيفى واحتمالات تغيره فى المستقبل مما يؤدى بالتعليم لأن يصبح قوة حقيقية وأداة فعالة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٩- العناية بالتوجيه المهنى والتربوى وجعله أساسا لتوجيه وإرشاد الطلاب والطالبات نحو أنواع التعليم المختلفة التى تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، مما يزيد من سعادة الفرد، فى الوقت الذي يقوم فيه بالإشارة إلى أنواع المهن والوظائف والمهارات التى تشتد حاجة المجتمع إليها.



١٠- تكافؤ الفرص التعليمية أى المساواة فى القبول وفى المعاملة التعليمية وفى التجهيزات والتسهيلات وفى مجانية التعليم وفى التحصيل التعليمى وفى نتائج التقويم.

خامسا: تحديد المجالات أو الميادين التى يجب أن تتضمنها المخططات التربوية ودراسة المشكلات التى تعترض الوضع وتنفيذ البرامج فيها:

إن أى مخططات تربوية سليمة، يجب أن تأخذ فى الاعتبار العديد من المجالات أو الميادين التى تتضمنها وضع هذه المخططات ودراسة المشكلات التى تعترض برامج تحسين وتنمية العملية التربوية فى هذه المجالات، وسنتكلم فيما يلى عن بعض الميادين والمجالات التى يجب أن تتطرق إليها المخططات التربوية:

الإحصاء التعليمى

إن من متطلبات المخططات التربوية السليمة، استنادها على الإحصائيات الشاملة، ودراسة الاحتياجات القومية والإقليمية والمحلية، لإعادة توزيع الخدمات التعليمية بما يتفق مع التطور الاقتصادى القومى والإقليمى والمحلى. ويستلزم ذلك تقرير الإحصاءات الدورية اللازمة وشمولها للبيانات الضرورية لاحتياجات المخططات التربوية، ومع توحيد الأسس التى تجرى بها الإحصاءات، كتوحيد التعاريف وقواعد التصنيف وطريقة النشر ومواعيده.

ويلزم للمخططات التربوية أساس إحصائى سليم عن المواطنين من ذوى الأعمار المدرسية، ونسبة المقيدين بمختلف أنواع ومراحل التعليم، ونسبة التردد والانتظام، والنسبة المئوية للذين ينتهون من دراساتهم، والذين ينتهون من كل صف سنويا. ومن المهم أيضا تحديد الأعداد المطلوبة من الطلاب والخريجين فى مختلف مراحل التعليم وأنواعه فى الحاضر والمدى القريب والبعيد، وما يلزم لمواجهة النمو الحتمى أو التوسع، أو الحذف والإضافة فى الخدمات التعليمية.

ولهذا يلزم الاتصال بالأجهزة الإحصائية فى الوزارات والهيئات الأخرى، لتسهيل وتنفيذ ما يطلب من استفتاءات أو جمع بيانات أو بحوث إحصائية لازمة للجهاز التخطيطى القائم على وضع المخططات التربوية.



وهناك جانب هام من الإحصاء وهو متعلق بالتمويل، إذ لابد من أن تتضمن الإحصاءات التعليمية تكاليف التعليم بالنسبة للدخل القومى، والمصادر العامة للتمويل (مركزية أو محلية، حكومية أو أهلية)، ومصروفات التعليم بالنسبة للمصروفات العامة، وتكاليف التعليم بالنسبة لدخل الفرد، وتوزيع تكاليف التعليم بين مصروفات تسييره والتمويل برأس المال والتكاليف الخاصة بكل مرحلة تعليمية، وكل نوع من أنواع التعليم، مع مقارنة كل هذا بالمعدلات العالمية، والدول المشابهة للدول العربية فى دور نموها.

ولابد من اعتبار الوحدة الإحصائية بالجهاز التخطيطى للتعليم هى الجهاز الفنى الذى يقوم بعمل التقديرات والتنبؤات عن المستقبل، وهو الجهاز الذى يؤخذ بتقديراته وتنبؤاته فى التقارير الرسمية للمخططات التعليمية فى المدى القصير والمدى الطويل، وإن تقديرات المستقبل يدخل فى حسابها تغيرات واحتمالات ليس من السهل لغير الفنيين معالجتها على الوجه السليم.

ومن مهام الجهاز الإحصائى أيضا عمل البحوث الإحصائية والتقارير الإحصائية التى تحتاجها أجهزة التخطيط، وتعتمد هذه البحوث على الخامات الإحصائية التى ينتجها الجهاز الإحصائى المحلى. وتكون هذه البحوث على نوعين:

النوع الأول: وهو ما تحتاجه إدارة خاصة أو هيئة معينة بصفة نوعية مثل مشروع حصر الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الموجودة فى أى مرحلة من أنواع التعليم، تمهيدا لتزويده بالمعدلات اللازمة، أو مشروع حصر الكتب التعليمية بإحدى المناطق تمهيدا لإعادة النظر فى سياسة الكتاب المدرسى فى هذه المنطقة، أو مشروع لدراسة وعلاج ظاهرة تكرار الرسوب أو التسرب بين الطلاب فى إحدى أو كل مراحل التعليم.

النوع الثانى: وهو ما يحتاجه الجهاز التخطيطى ككل، مثل مشروع دراسة عدالة توزيع الخدمات التعليمية حسب احتياجات السكان والبيئة والموارد المحلية، ومشروع لدراسة العرض والطلب من القوى البشرية المتعلمة والمدربة. ولا شك أن الجهاز الإحصائى المشارك فى وضع المخططات التربوية لا يستطيع مواجهة التطورات الاقتصادية والاجتماعية المقبلة، والتعرف على ميادين الاستثمار وطبيعتها وحاجاتها من القوى العاملة، ومستويات الكفاية الفنية لكل منها فى القطاعات المختلفة، حتى تستطيع التربية تعديل برامجها ومناهجها، وإعداد وتوجيه وتدريب القوى البشرية اللازمة لمواجهة هذه التطورات فى الزمن والمكان المناسب.



ولابد للمخططات التربوية السليمة من توافر إحصائيات أساسية عن معدل الزيادة فى الدخل القـومى، وعدد السكان والتـركيب السكانى ومـعدل الإنتـاجيـة والزيادة فى العمال، حتى يتمشى النظام التعليمى مع الأسس المادية والبشرية القائمة.

وباعتبار أن التعليم لم يعـد فقط خدمة اجتماعية ولكنه أصـبح أيضا أحد ميادين الاستـثمـار ذات العائد. يرفع من كفـاية الفرد ويعـاون على زيادة الإنتاج العـام، فإن إحصاءات التمويل من الأهمية بمكان، سواء كان تمويل الدولة، أو اشتراكات الأهالى أو الشركـات، أو التطوع الشعبى للعـمل فى بناء المدارس مثلا، أو الأهالى بدفع تبـرعات للتعليم ومـشروعاته الحـديثة، أو إمكان تحصـيل مصروفـات مدرسيـة من أسر الطلاب الموسرين أو إمكان تسهـيل منح القروض للسلطات المحلية لمواجهة التـوسع التعليمى فى هذه المناطق أو المنح والمعونات الخارجية.

وهناك مشكلة يشترك فى حلهـا المتخصص التعليمى، وخبير التـمويل التعليمى، وهى أن دراسة الإحصاءات المتعلقة بتمويل التعليم لا تنحصر فقط فى زيادة الأموال التى تخصص للتعليم فحـسب، بل إنها تتضمن كذلك حسن استـخدام هذه الأموال بأفضل درجة من الفـاعلية والإنتاجيـة مع تجنب الإسراف فى بعض الخدمات التـعليمية وتـفيد البحوث الإحـصائية والتمويليـة فى تخفيض الهدر والوصـول إلى أقصى حد ممكن من الاقتصاد فى نفقات التعليم أى ترشيد الإنفاق.

ومن مستلزمات الإحصاءات التعليمية الـسليمة، توحيد مصادر الإحصاءات منعا لما يحدث فـى بلادنا من التضـارب والتفاوت والتكـرار بين الإحصاءات التـى تصدرها مختلف الأجهزة. ولعل فى وجود جهاز إحصائى مركزى يتبعه فروع إقليمية ومحلية فى مختلف الوزارات والهـيئات والمحافظات والألوية الإجابة على حل مـشكلة الإحصاءات وتفاوتها وظهور مفارقات بينها.



المبانى المدرسية

من المعروف أن المبانى التعليميـة ترهق ميزانية التعليم، وأنه يمكن تجنب الإسراف فى عمليات المبانى المدرسـية بمعونة الفنيين فى تبسيط المبانى بما يلائم البـيئات المختلفة، والمستوى الاجتماعى بها، وينطبق نفس المبدأ على التجهيزات والأثاث المدرسى.

ومن اللازم تحديد الأموال اللازمة للمبانى المدرسـية، والمصاريف الاستثمارية فى هذه المبـانى مع اسـتخـدام طريقـة المقاييـس الثابتـة (تكاليف البناء الـواحد أو الفـصل الواحد... إلخ).

ومن أساسيـات مقابلة متطلبات المخططات التـربوية فى مجال الأبنية التعليـمية، ضرورة دراسة احـتياجات الجامعـات والمعاهد العالية، ومراكـز التدريب المهنى والتلمذة الصناعية والمدارس بمختلف أنواعـها ومراحلها إلى المبانى التعليمـية عن طريق الإحصاء للأبنيـة الموجـودة فى الموقف الـراهن (جـديدة - قـديمـة - مملوكـة للدولة - مملوكـة لأشخاص - مـستأجرة - آيلة للسقـوط - ناقصة المرافق ... إلخ). بالتعـاون مع الجهاز الإحصائى وذلك فى ضوء الإحصاء الشـامل لأعداد الطلاب فى الحاضر، وما ينتظر أن يكونوا عليـه فى السنوات المقبلة ومـا يقابل ذلك من نمـو حتمى وتـوسعات فى الأبـنية القائمة أو إنشاء أقسام وأبنية جديدة.

ويلى ذلك تخطيط شـامل للأبنية التعلـيميـة بدراسة الإحصـاءات دراسة دقيـقة للوصول منهـا إلى تحديد احتيـاجات البلاد إلى الأبنية التـعليمية لكل فـرع ومرحلة من مراحل التعليم، ثم مدارسة هذه الاحتياجـات مع المختصين بالإحصاء والتمويل ويمكن بذلك فى النهاية الوصول إلى مشروع تخطيطى شامل للأبنيـة التعليمية، ينفذ على مدى عدد معـين من السنوات وفق احتياجات البـلاد وإمكاناتها الاقتصـادية، كما يراعى فى ذلك تقدير التكاليف المالية الضـرورية للازمة للتنفيذ بالاشتراك مع المختـصين بالتمويل، وتحليل الإمكانات الموجودة من حيث عمليـة البناء والمواد اللازمة والفنيين بالدراسة، مع المعنيين والاستعانة بمعاهد وكليات الهندسة المعمارية وأبحاث البناء إن وجدت.

ويلزم دراسة التخفيف بقـدر الإمكان على الدولة فى تحمل أعباء تكاليف الأبنية،



ودراسة وتحديد مصادر تمويل المبانى، وتوزيع الأعباء المالية بنسب متوازنة على السلطات المحلية والمركزية مع مراعاة تخفيض المصروفات الثانوية والاقتصاد والبساطة فى الأبنية التعليمية بالقدر الذى لا يؤثر على المستوى التعليمى أو الصحى المطلوب وتحفيز المواطنين للمشاركة.

ومن الضرورى تحقيق المطالب العاجلة لتمويل المبانى التعليمية بمدارسة أى الطرق الصالحة لذلك كلها أو بعضها مثل القروض المحلية للأبنية، وتشجيع الأهالى على بناء المعاهد والمدارس ومراكز التدريب المهنى، ودراسة أساليب هذا التشجيع وتكليف بعض المؤسسات للقيام بعمليات البناء، مع قيام الدولة بتسديد نفقات البناء بأرباح معقولة بأقساط سنوية، لا تتجاوز كثيرا نفقات الاستئجار القائمة حاليا. ويمكن النظر بصورة جدية فى مبدأ إنشاء مصانع الأبنية الجاهزة فى الدول العربية، إسراعا لبرامج تنفيذ الأبنية التعليمية لما ثبت من توفيرها للوقت والجهد والمال ونشرها بحيث توجد فى كل محافظة أو مديرية أو لواء لاستكفاء كل منطقة لمبانيها التعليمية إقليميا.

إن المخططات السليمة للمبانى التعليمية، لابد من أن تتعرض لدراسة الوسائل الفنية للأبنية التعليمية كوضع توجيهات لتصميم المبانى على أسس تربوية واجتماعية وصحية، بحيث تتفق والمستوى الاجتماعى، وبحيث تراعى العوامل الجوية والبيئية والحالة الاقتصادية فى البناء واستخدام الخامات المحلية وبحيث يؤخذ فى الاعتبار طرق التدريس، وبحيث تكون الأبنية التعليمية قابلة للتوسيع فى المستقبل ويمكن تعديلها وفق الاحتياجات المقبلة.

ويلزم وضع أسس تنظيم الهيئات التى يسند إليها تصميم المبانى التعليمية بحيث تتوافر فيها الخبرة اللازمة لذلك، بحيث تتعاون فيها جهود المهندس المصمم والمنفذ والفنان والاقتصادى وخبير الصحة المدرسية.

كما يلزم دراسة إنشاء مؤسسة مستقلة تختص بالإنشاءات التعليمية، ويمكن تطبيق نفس الدراسة على مبدأ إنشاء مؤسسة مستقلة تقوم على عمل التجهيزات التعليمية والأثاث المدرسى، وتتولى المدارس الفنية ومراكز التدريب المهنى والتقنى إصلاح الأثاث كلما تيسر ذلك.



وفى النهاية يمكن الوصول إلى نماذج متعددة من التصميمات فى الأبنية التعليمية، بالاشتراك مع الجهات المعنية يكون أساسها تبسيط المبانى التعليمية وتقنيتها، ووضع التصميمات النموذجية المتنوعة لبيئات مختلفة (زراعية - تجارية - صناعية - صحراوية - ساحلية ... إلخ) مع وضع شروط محددة لاختبار مواقع البناء، بحيث يتوافر فيها انخفاض سعر الأرض ومناسبة الموقع، وسهولة المواصلات وملاءمة الموقع لسير الدراسة، والبعد عن الضوضاء الشديدة، ومحطات السكك الحديدية، ومجارى المياه الخطرة والروائح الكريهة والمحاجر والغابات.. ومناسبة المساحة لوجود حديقة وملعب، وسهولة جفاف الأرض وسهولة الصرف، وتوافر موارد المياه.

ويلزم وضع توجيهات للمؤسسات والجمعيات التعاونية، وأجهزة البناء التى تقوم بإنشاء المدن والأحياء الجديدة، وأن يراعى عند التخطيط تخصيص مساحات منذ البداية لكل نوع من أنواع التعليم ينشأ فى هذه المواقع.

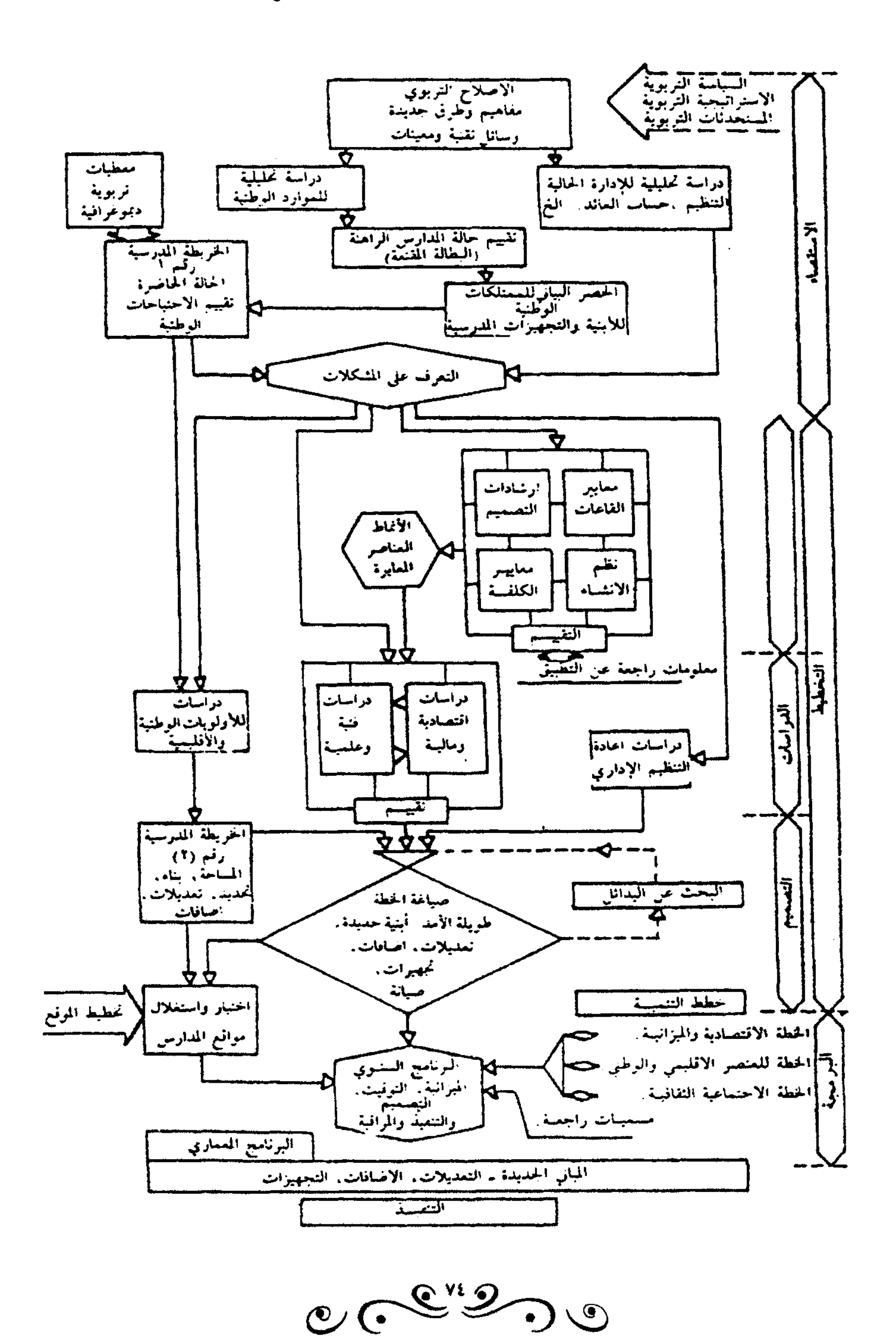
ولاستكمال مخططات للمبانى التعليمية، لابد من إيجاد وسائل المتابعة والتطوير للمبانى التعليمية والصيانة، وذلك بالعمل على تقويم الأبنية التعليمية، ومتابعة مشروعات التنفيذ طبقا للبرامج الزمنية الموضوعة عن طريق أجهزة التفتيش الفنى والإدارى، بالوسائل التى يتفق عليها بقصد دوام تطوير المبانى التعليمية عن طريق تكليف هيئات حكومة وأهلية مختصة، وعمل مسابقات للحصول على أفضل التصميمات فى الأبنية التعليمية وتشجيع المعارض لعرض النماذج فى الأبنية التعليمية والتصميمات المختلفة، وتحسين نشر المطبوعات فى شئون الأبنية التعليمية متناولة أهم الدراسات والتوجيهات على شكل كتيبات وكتالوجات.

ومن المفضل الاتصال بالهيئات الخارجية والدولية المعنية مثل منظمة اليونسكو والاتصال عن طريق المؤتمرات الدولية والإقليمية بقصد تبادل الخبرات والمعلومات والمعونات الدولية الفنية والمالية فيما يختص بالمبانى التعليمية.



شكل رقم (٧)

الإجراءات اللازمة للتخطيط للأبنية والتجهيزات المدرسية



المناهج والكتب والوسائل التعليمية

كثيرا ما تتعرض التقارير التعليمية والبحوث التربوية للأعداد التى تم تخرجها من مختلف مراحل التعليم وأنواعه وكذلك الأعداد المطلوبة من الخريجين على مدى سنوات مقبلة، ولكنها قليلا ما تشير إلى نوعية التعليم أو تبدى اهتماما بالكيف، وهى لا تتعرض بالضرورة للتفاصيل الهامة المتعلقة بتحقيق الكيف فى التعليم عن طريق المناهج أو الكتب المدرسية أو الوسائل التعليمية.

ولهذا نرى أنه لابد من النظر بطريقة تقدمية جريئة إلى المناهج الدراسية على جميع المستويات بحيث تقابل المناهج المتطلبات الآتية:

١- احتياجات التراث الثقافى والحضارى ليس فقط عن طريق أن المنهج يقوم بحفظ هذا التراث الثقافى وتنقيته وإنما يضيف عن طريق الابتكار والإبداع. وبذلك يكون المنهج وسيلة لحفظ التراث الثقافى والإضافة إليه فى الوقت نفسه.

٢- مقابلة استعدادات وقدرات واتجاهات وتطلعات الإنسان الفرد، وتشجيعه على استخدام قدراته واستعداداته إلى أقصى ما يمكن، وتشجيع العمل الفردى المستقل والبحث الدائب.

٣- مقابلة احتياجات المواطنة الصالحة، وتدعيم القيم الوطنية والعربية والإنسانية والدينية.

٤- مقابلة التغير المتلاحق فى العلم والتكنولوجيا وعلوم الذرة والأجهزة الأتوماتية حتى يلاحق التعليم العصر الذى نعيش فيه.

ومن الأهمية بمكان فى وضع المناهج الجديدة أو تعديل المناهج الحالية، أن يتم ذلك فى ضوء تقارير ميدانية ومتابعة واقعية للتطبيق الفعلى لهذه المناهج فى السنوات الأخيرة، حتى تكون ملاحظات المفتشين، وعمداء التفتيش والمتابعين والمعنيين بشئون التعليم، موضع نظر ونقطة بداية فى عمل المناهج الجديدة.

وتنسحب نفس الملاحظة السابقة على المستفيد أى المؤسسة أو المنظمة، أو الهيئة أو المصلحة التى يعمل فيها أى خريج، إذا لابد من تلقى ملاحظات وتقارير واقتراحات



جميع الهيئات التى يعمل فيها الخريجون على مختلف مستوياتهم، ومدى استخدامهم فى عملهم للمعلومات والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات التى درسوها فى المرحلة، أو نوع التعليم الذى مارسوه، وبذلك يعاد النظر فى المناهج لتكون أكثر ملاءمة ومرونة لمقابلة احتياجات المستهلك الذى يعمل لديه الخريج، ولهذا لابد من إنشاء أقسام لمتابعة الخريجين فى أماكن أعمالهم بعد تخرجهم لمدة كافية، ويأتى بعد ذلك السؤال: من يقوم بتعديل ووضع المناهج؟ والإجابة عليه هو أنه لابد من اشتراك المدرس فى الميدان، بجانب الموجه أو الموجه الأول أو عميد التوجيه المختص، وذلك بالاشتراك مع المتخصصين فى المناهج، وخبير المادة الدراسية، ورجال الأعمال بالسوق وذوى الخبرة الطويلة فى التعليم وبعض أولياء الأمور المستفيدين وأجهزة الإعلام حتى تكون المناهج شاملة ومتكاملة وعلى أساس ديمقراطى.

ويحسن أيضا تجريب المناهج الجديدة على عدد محدود من المدارس لمدة عام على الأقل لإثبات صلاحياتها وتعديلها فى ضوء تدريسها قبل تعميمها، كما يلزم أيضا عدم تعديل المناهج فى كل مرة إلا بعد استقرارها لعدد من السنوات حتى لا تحدث هزات تعليمية متكررة.

ويلزم متابعة المناهج بعد وضعها، وإحداث المرونة الكافية بها، مع اعتبار المناهج خبرات متكاملة، تؤدى إلى تنمية جوانب شخصية الفرد المتعلم، من جسمية وروحية وأخلاقية وعقلية واجتماعية ومهنية ... إلخ.

والمنهج الصالح لابد من أن يتوافر فيه تحقيق الأغراض الثقافية والنفعية، والتدريبية:

(أ) فالغرض الثقافى يقصد به إضافة معلومات وخبرات جديدة للرصيد التعليمى للفرد المتعلم.

(ب) أما الغرض النفعى فيتمثل فى مدى استخدام المتعلم وتطبيقه لما تعلمه من خبرات تعليمية فى أثناء دراسته فى مهنته مستقبلا وحياته الشخصية.

(ج) الغرض التدريبى، وهو يظهر فى تعليم الفرد الطريقة العلمية فى أثناء دراسته للعلوم أو تعلم الأمانة والموضوعية فى أثناء القيام بالتجارب العملية، أو تعلم المواظبة على المواعيد فى أثناء إعداده فى كلية المعلمين ليكون معلما لا يتأخر عن مواعيد حصصه أو محاضراته لطلابه.



والمنهج الصالح المرن، لا مندوحة من أن يقابل احتياجات البيئة المختلفة ومناهج المدارس والمعاهد ومركز التدريب المهنى فى البيئات الساحلية، غيرها فى البيئات الصحراوية وهذه تختلف عن مناهج البيئة الزراعية أو الصناعية.

أما الكتاب المدرسى فالمبدأ الأساسى فيه فى المجتمع العربى الذى يأخذ بأسباب العدالة الاجتماعية هو أن الثقافة والعلم متمثلة فى الكتب المدرسية، لابد وأن تتاح مجانا للجميع، بحيث لا يتكلف أى طالب مصروفات يدفعها، وتثقل كاهله فى الكتب المدرسية على مختلف مراحل التعليم وأنواعه ومستوياته، ويحسن هنا النظر فى قيام مؤسسة عامة مستقلة متخصصة فى الكتب التعليمية، تتولى الإعلان عن هذه الكتب، وفحص نتائج المسابقات بين المؤلفين، بتشكيل لجان الفحص المحايدة، وإعطاء المؤلفين مكافأة مجزية، بحيث فى النهاية لا يكون الكتاب سلعة تجارية، مع إخراج الكتب فى صورة جذابة مشوقة، وإصدار أكثر من مرجع فى كل مادة، حتى يكون الكتاب المدرسى وسيلة لتحرير الفكر الإنسانى ولا يكون الطالب أسيرا للمرجع الواحد ولا نلجأ إلى الإسناد المباشر فى التأليف إلا إذا أفرزت المسابقات كتبا لا ترقى إلى المستوى المأمول، ولابد أيضا من تجريب الكتاب المدرسى لمدة عام على الأقل فى كل صف على عدد محدود من المدارس، وتعديله إذا لزم الأمر فى ضوء تدريسه، قبل تعميمه بصورة واسعة على جماهير التلاميذ والطلاب.

ويحسن وضع برنامج زمنى مسبق للكتب المدرسية، يتم فيه جميع الخطوات اللازمة منذ الإعلان عن الكتاب، حتى يصل إلى أيدى التلاميذ والطلاب مع بداية العام الدراسى بوقت كاف. ومن الضرورى القيام بعملية مسح شاملة فى مدارسنا وجامعاتنا للوسائل التعليمية، ومعرفة المقننات اللازمة منها بالنسبة لكل فصل، أو مدرسة، وكلية من كل نوع من أنواع الوسائل التعليمية من أجهزة للعرض وأفلام متحركة، أو ثابتة، ومعدات ونماذج وعينات وشرائح ورسوم بيانية. . إلخ، وعمل برنامج زمنى لإنتاج الوسائل التعليمية وتوزيعها، وتدريب العاملين على استخدامها، وتشغيل أجهزة الوسائل التعليمية ونشر حركة الوسائل التعليمية والاهتمام بها فى المدارس والكليات على اعتبار أنها تعين المدرس ولا تغنى عنه.



ولعل فى إنشاء مؤسسة ذات كيان مستقل، تقوم بإنتاج نماذج من الوسائل التعليمية تعطى لمصانع تقوم على إنتاج هذه الوسائل بكميات وفيرة، مما يوفر على الدول العربية العملات الصعبة، لعل فى ذلك حلا لمشكلة إمداد مدارسنا ومعاهدنا بما يكفيها من الوسائل التعليمية التى توسع، وتعمق وترسخ عملية التعليم.

ويحق النظر فى مقابلة الاتجاهات الدولية الجديدة فى التعليم، فى صورة لتعليم البرامج باستخدام الآلية فى التعليم، والتسجيلات الصوتية والكمبيوتر توفيرا للوقت والجهد فى العملية التعليمية.



الفصل الثالث

أساسيات التنمية البشرية

- إعداد المعلمين وتدريبهم
- أساسيات التنمية البشرية
- مبادئ فى التنمية البشرية

إعداد المعلمين وتدريبهم

إن أى تفكير تخطيطى، وبرنامج تنفيذى سليم لإعداد المعلمين وتدريبهم، لابد من أن يتناول التحليل الوظيفى لهيئات التدريس الحالية بصفة عامة سواء كانت فى الجامعات أو المعاهد العالية، أو المرحلة الثانوية أو المتوسطة أو الابتدائية أو مراكز التدريب المهنى فى القطاع الرسمى أو العام وفى القطاع الخاص.

ويلى ذلك مباشرة تحديد الصفات والخصائص والاتجاهات والقدرات التى تقابل هذا التحليل الوظيفى.

وكيفية اختيار المعلم من الأهمية بمكان فى مرحلة الإعداد بحيث تكشف وسائل الاختيار عن توفير بعض الصفات فيه، أو على الأقل وجود استعدادات لها فى مختلف الدور والمعاهد والكليات، التى تعد معلمين ومعلمات وأعضاء لهيئات التدريس.

ويتناول التخطيط السليم لإعداد المعلمين، وسائل تنمية هذه الاستعدادات بحيث تصبح صفات ثابتة فى شخصية المعلم فى أثناء فترة الإعداد وأثناء الخدمة.

كما يتناول منهج الدراسة المواد الثقافية والمواد المهنية التى تدرس فيه، ونسبة كل منها إلى الأخرى، والحد الأدنى الثقافى اللازم توافره فى كل معلم فى كل مرحلة، وطرق التدريس السائدة، والوسائل المعينة من سمعية وبصرية، وألوان النشاط الاجتماعى والثقافى والرياضى، وحياة الطلاب الاجتماعية فى أثناء فترة الإعداد واتصالاتها بالبيئة والامتحانات ووسائل التقدم فى أثناء فترة الإعداد.

كما يتناول التخطيط أيضا معلم المعلم، والتحليل الوظيفى لهذه الفئة وتحديد الصفات والخصائص والاتجاهات التى تقابل التحليل الوظيفى وكيفية الارتفاع بمستوى معلم المعلم.

كما أن التخطيط السليم لإعداد المعلمين والمعلمات، لابد أن يتناول فيما يتناوله مدة الإعداد، ومكانة ومدة التدريب العملى، والتقدم بالتوصيات والتشريعات اللازمة فيما يخص نظم الإعداد وكيفية توحيد مصادر إعداد المعلم.

ومن الضرورى تتبع عينات من المعلمين المتخرجين فى معاهد وكليات ودور إعداد المعلمين فى ميادين عملهم، بطريقة الملاحظة الميدانية المباشرة واستطلاع رأى رؤسائهم ومدى تعاونهم، وتتبع نشاطهم الثقافى والعلمى.

ودراسة موضوع إدارة كليات ومعاهد ودور إعداد المعلمين ونوع القيادة السائدة فيها من الأهمية بمكان للارتفاع بمستوى الكفاية الإنتاجية فيها.

ولسنا فى حاجة إلى التأكيد بأن المناخ الديمقراطى السمح، من ألزم الأمور فى إعداد المعلم.

وإذا كان من الممكن التحكم فى مستويات المعلمين عن طريق إعدادهم، فيمكن أيضا استكمال هذه الأعداد وهم فى الخدمة، عن طريق برامج التدريب الوظيفى، وإعداد هذه البرامج التدريبية المختلفة من تزويد وتأهيل واستكمال تأهيل ... إلخ، مما يشمل الإجابة على الأسئلة التالية:

(أ) متى وأين يدرب المعلم فى الخدمة؟

(ب) ما هى وسائل التدريب ونوع البرامج التدريبية.

(ج) كيفية تخطيط هذه البرامج وتنفيذها من حيث محتواها ومدتها ومستوى كفاية الهيئة المشرفة على تنفيذ هذه البرامج.

(د) ما هى الهيئات التى تقوم بعمليات التدريب ؟

(هـ) تقويم أثر العمليات التدريبية فى هيئات التدريس، وتحديد الوسائل التى يمكن أن تستخدم فى فترة التقويم.

والمستهدف فى النهاية، هو تعزيز مستويات هيئات التدريس بالمؤهلات اللازم توافرها، مع تصحيح الأوضاع السائدة، والارتفاع ببعض المستويات القائمة إلى المستوى المطلوب، واستمرار النمو المهنى للمعلم، عن طريق البعثات والمنح، والمؤتمرات الإقليمية والخارجية، والمجلات والبحوث ...إلخ.

وعن التخطيط لإعداد المعلمين والمعلمات، لابد من رسم سياسة القبول بمعاهد وكليات ودور إعداد المعلمين والمعلمات فى ضوء الاحتياجات الفعلية للتعليم، بدراسة البيانات الإحصائية الخاصة باحتياجات المحافظات والمديريات والألوية المختلفة، من المعلمين بقصد تحديد أعداد المقبولين، مع ملاحظة تحقيق مبدأ الاكتفاء الذاتى،



والاستقرار العائلى لأسر المعلمين، وبدء تعيين المعلم فى مناطق الريف على قدر الإمكان والمناطق المخلخلة.

ويستلزم الأمر القيام بالدراسات المقارنة فى نظم إعداد المعلمين وتدريبهم، فى البلاد الأخرى، واقتباس ما يصلح منها لنظمنا، وإجراء الدراسات لاكتشاف هل النظام التتابعى فى إعداد المعلم (الدراسة الفنية تتم فى السنوات الأولى، والدراسات التربوية فى السنة الأخيرة)، أو النظام التكاملى فى إعداد المعلم (الدراسات التربوية تتمشى جنبا إلى جنب منذ أول عام مع الدراسات الفنية)، أفضل من الآخر؟

ومن اللازم قياس كفاية المعلم بطريقة موضوعية وبناء على البحوث القائمة فى هذا الميدان. وقد أمكن وضع تدريج مئوى يشابه «الترمومتر» يمكن به قياس سمات المعلم الناجح. وهذا التدرج مكون من مائة درجة تتناول الصفات الشخصية، والصفات المهنية، والصفات المتعلقة بالديمقراطية للمعلم الصالح، على افتراض أن كل صفة تتساوى فى درجتها مع أى صفة أخرى. وهذه محاولة جريئة فى هذا الاتجاه، فيها يجيب المعلم بنفسه على كل صفة بنعم أو لا، ويقارن النتيجة العددية بتقويم الرئيس المباشر للمعلم نفسه، لمعرفة درجة تمشى تقويم المعلم لنفسه بتقويم رئيس العمل لنفس هذا المعلم، وغنى عن البيان أن المقياس نسبى وليس مطلقا.

والصفات الشخصية هى: نظيف - ذو مظهر حسن - بشوش - ذو قامة معتدلة - صحيح البدن - ذو صوت جذاب - واثق من نفسه - موضع اعتماد الغير - ذو حيوية ونشاط - متزن الانفعالات - منضبط النفس - قادر على التكيف - اجتماعى - واقعى - متعاون - منظم - رياضى - رقيق دون لين - حازم دون قسوة - صبور - صريح - يستمر فى أداء العمل حتى ينتهى منه - موضوعى (علمى فى تفكيره) - لا يؤمن بالتطير - جرىء فى الحق - لا يكسر القانون - محب للفن - محب للطبيعة.

والصفات المتعلقة بالديمقراطية هى: ذو نظرة شاملة - متطور ومتجدد ومتفتح - مؤمن بكرامة الفرد كفرد - تشجيع حرية الرأى والمناقشة - تقبل الآراء المعارضة لرأيه - قادر على الانتقال من الكلام إلى العمل - تقبل حكم الأغلبية - مؤمن بالمساواة - مؤمن بالإخاء - متواضع - لا يحتقر العمل اليدوى - مؤمن ومشجع للامركزية - عادل ولا يحابى - مؤمن بوجود الخالق - متسامح دينيا - مرن - متمتع بالاستقرار.



والصفات المهنية هي: متمكن من مادة الدراسة - متمكن من توصيل المعلومات والخبرات والمهارات والقيم - فاهم للتاريخ القومى - فاهم للبيئة والمجتمع المحيط - مثقف ثقافة جنسية - على مستوى معتدل من الذكاء - فاهم للأغراض العامة من التدريس - فاهم للأغراض الخاصة لما يدرسه - متفهم لطبيعة المتعلم وميوله واستعداداته - مهتم بالفروق الفردية - مهتم بمشكلات التلاميذ - يثير حوافز التلاميذ وميولهم - يلائم بين المادة ومستوى الطلاب - يلائم بين المادة والزمن المخصص - يشرك التلاميذ فى الدروس - يشجع التلاميذ على العمل فى مجموعات - متمكن من طرق التدريس - متنوع الأساليب - فاهم لطرق التعليم - مؤمن بأن التربية ليست عملية حفظ معلومات فقط - مؤمن بأن التربية نشاط وخبرة وإنتاج - يقوم بدور القيادة فى مدرسته- يذهب فى رحلات مع تلاميذه - يسهم خلال عمله فى خدمة البيئة - يستغل إمكانات البيئة - له فلسفة تعليمية - ينفذ السياسة التعليمية الموضوعة - يعد دروسه قبل تدريسها - يعرف أكثر من الدرس - يستخدم الأسئلة فى دروسه.

ويمكن عمل مقياس مناظر، يصلح للتعليم الجامعى والعالى وخصوصيته.

أساسيات التنمية البشرية

يقصد بالتنمية البشرية فى مؤسساتنا التعليمية كالجامعات والمعاهد العليا والكليات ومراكز إعداد الفنيين، رسم مشروعات لمزيد من العناية بالعملية التربوية والفنية والتعليمية، واستثمار الجهود فيها إلى أقصى حد، على أن يكون التخطيط محققا لأهداف المجتمع متمشيا مع التطور المنشود، مشتملا على خطوات التنفيذ مبنى على الواقع وفى حدود الإمكانات مدعما بالإحصاء والنماذج والأمثلة، وعلاج المشكلات بحلول واقعية ملائمة للإمكانات ومسايرة لمقومات المجتمع وأهدافه.

ولا يقصد بالتخطيط للتعليم العالى والتنمية البشرية كتابة مقالات فى بحوث فلسفية بحتة، أو الاقتصار على عرض أهداف أو نقد للمسائل القائمة دون تشخيص مقرون بالحلول العملية الواقعية مع التطلع إلى مستقبل أفضل.

ولقد صاحبت النهضة الحديثة فى الدول العربية، حركة نشر التعليم العالى، التى ما لبثت أن غزت البلاد فى صورة جامعات ومعاهد عليا، وكليات ومراكز لإعداد



الفنيين، وبعثات للخارج وبعثات للإشراف المشترك، وبعثات داخلية، وأصبحت الآمال معلقة على أن التعليم العالى سيكون أداة فعالة فى إصلاح البلاد، وأنه بما يبثه فى نفوس المتعلمين من العلم والمعرفة والمهارة، سيؤدى إلى تنويرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعهم، على أنه لا يفوتنا أن نؤكد أن الملاحظات ما لبثت أن وجهت إلى هذا التعليم، وأدرك الكثيرون من المسئولين والمصلحين أنه بالصورة الحالية لم يتمكن من أن يحقق الأهداف المعقودة عليه فى النهضة الحاضرة، فهو من جهة لا يفيد سكان البلاد فائدة ملموسة فى شئون معاشهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم، كما أنه من جهة أخرى كان مصطبغا بالصبغة النظرية المجردة، ومن جهة ثالثة كان يتصف بالانعزال عن المجتمع، وكان من البديهى أن اتجهت الأفكار إلى إيجاد نوع التعليم العالى الذى يلائم حياة البلاد، ويؤدى رسالة النهوض والرقى والإصلاح فيها، ليوفر الإنتاج والعدالة الاجتماعية والتنوير والتقدم خصوصا، لأن قوانين التعليم تتيح حق كل مواطن فى العلم بقدر ما يتحمل استعداده ومواهبه. إن العلم طريق تعزيز الحرية الإنسانية وتكريمها، كذلك فإن العلم هو الطاقة القادرة على تجديد شباب العمل الوطنى، وإضافة أفكار جديدة إليه كل يوم، وعناصر قائدة جديدة فى ميادينه المختلفة، بما يؤدى إلى تنمية بشرية حقيقية.

الإجابة الوافية على نوع التعليم الذى نريده، ليتمشى مع نهضتنا الحاضرة تتمثل فى أن رسالة التعليم العالى، تتركز فى إعداد مواطن عربى متدين متحرر متكامل الشخصية، وتوفير طاقات بشرية وفكرية قوية واعية بناءة، وعصرية تؤمن بالله والوطن والإنسانية، وتعمل فى قوة وتماسك على تدعيم بناء مجتمع الكفاية والعدل المتحرر من الاستغلال يهدف إلى إسعاد الشعب على أسس العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص إسهاما فى عالم يسوده السلام والعدالة.

وإن إعداد الطلبة والطالبات والمبعوثين للحياة العلمية فى مجتمعنا المتطور يستلزم استمرار تطوير الجامعات والمعاهد والكليات، ومراكز إعداد الفنيين، والبعثات، وتوجيه نشاطها نحو الإنتاج، واحترام العمل اليدوى، وتقوية الروابط بينها وبين البيئة ومشكلات وتطلعات المجتمع العصرى.

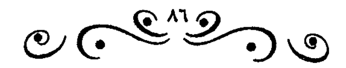
وقد أثبتت التجارب فى كثير من دول العالم أن التقدم والتغير الاجتماعى مهما توافرت له الإمكانيات الاقتصادية والمادية، فإنه لا يمكن أن يتم بشكل من الأشكال دون تغيير مصاحب فى نفوس المتفعين بالإصلاح والتطور، فالإصلاح يتم أولا فى العقول



حتى يصبح تلقائيا، وبمعنى آخر إننا إذا زودنا القرى والمدن بالكهرباء، وبنينا المنازل الصحية لجميع السكان، وأقمنا الكبارى والسدود، ونشرنا الجمعيات التعاونية بينهم، فإن ذلك كله يضيع سدى إذا لم يصاحبه فهم وتعليم، وتدريب وممارسة لهذه الأشياء الجديدة، بقصد إكساب الأفراد المهارات الضرورية، والمفاهيم والاتجاهات السليمة فى كيفية حسن استخدام تلك الإمكانات، فالمسألة فى واقع الأمر تدور حول الهدف من التعليم العالى، وقوة التعليم والطاقة الكامنة فيه، حتى تتكون العقيدة أو الإيمان، ويحدث التغيير فى النفوس وتتربى إرادة الإصلاح المنشودة.

وتشير أحدث البحوث فى التعليم العالى فى كثير من دول العالم، إلى أنه عملية تفاعل مستمر بين الفرد المتعلم وبيئته المادية والاجتماعية وأن التعليم العالى الحق، هو الذى يكون وثيق الصلة بحياة السكان ومشكلاتهم، وحاجاتهم وآمالهم، وأن الهدف الأول للتعليم العالى، هو تطوير المجتمع والنهوض به إلى مستوى تكنولوجى واقتصادى وصحى واجتماعى وثقافى أفضل، وعلى هذا يتحدد أسلوب التعليم العالى فيكون عن طريق التعليم بالعمل والنشاط والإنتاج والبناء، ومواجهة المشكلات اليومية والبعيدة المدى مواجهة صريحة، أى بالخبرة الواقعية المباشرة الهادمة.

وتؤكد أحدث الأبحاث أنه أيضا، لا مكان الآن للتعليم النظرى الشكلى المنعزل عن الحياة ومشكلاتها، وأن الطاقة الكامنة فى التعليم العالى لو استخدمت إلى أقصى حدودها، فإنها قادرة على إحداث نقلة كيفية وتغيير اجتماعى ملحوظ نحو التقدم والرفاعية، ويستدعى ذلك أن يبنى التعليم العالى على الدراسة المقرونة بالعمل والنشاط والإنتاج والتطلع إلى مستقبل أفضل وبذلك تنمو نزعة الإصلاح بين المتعلمين أنفسهم وبغير التغيير الذى ينبع من الداخل، لا يكون للتقدم والإصلاح صدى فى النفوس، وقد قال الخليفة عمر: «إن السماء لا تمطر ذهبا ولا فضة» وجاء فى القرآن الكريم: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ .. (١١)﴾ [الرعد] وبمعنى آخر، أصبح للتعليم العالى مفهوم جديد، يتشمى مع احتياجات المجتمع المتطور الحديث، وانتقل الميزان من جعل الفرد مركزا للعملية التعليمية وهدفا لها، إلى جعل الجماعة والتراث الاجتماعى والنهوض به مركزا وهدفا لها. فغاية الجماعة هى تحقيق التقدم الاجتماعى، ومعنى هذا التقدم فى المجتمع الديمقراطى التشاركى الذى نعيش فى غماره، هو زيادة الموارد المادية والفكرية وتحسين النظم الاجتماعية، بحيث تؤدى جميعها إلى إرضاء حاجات الفرد. ومثل هذا التقدم الاجتماعى لا يكون إلا نتيجة للنشاط الجمعى الذى يقوم به الأفراد،



ومن ثم فكفاية الفرد فى القيام بهذا النشاط الجمعى، هى الغاية من التعليم العالى، فلم تعد العملية التعليمية فى عصرنا الحاضر عملية «إكساب الجسم والروح أقصى ما يستطيعان بلوغه من الكمال» أو تحقيق السعادة عن طريق الفضيلة الخالصة أو تحقيق العقل السليم فى الجسم السليم أو تحقيق فردية الإنسان، كما نادى بذلك مفكرون قدماء، وإنما أصبح للتعليم معنى جديد، فهو عملية ترمى إلى تكييف الفرد لبيئته الطبيعية والعقلية والخلقية، وهى جهد مقصود يرمى إلى تحقيق استمرار الخبرات المشتركة والنهوض بها وهى تنظيم خبرات الفرد وإكسابها قيمة اجتماعية عن طريق زيادة كفايته كفرد، وهى مجموع الجهود التى بواسطتها تغرس جماعة ما أغراضها وقدراتها المكتسبة بقصد ضمان استمرار وجودها وتحقيق نموها فى ظل مبادئ العدالة الاجتماعية، فالهدف فى التعليم العالى هو التغيير والتطوير الاجتماعى، ولكى يكون التغيير مؤديا إلى تقدم ينبغى أن تهتم الجامعات والمعاهد العالية والكليات، ومراكز إعداد الفنيين فى الريف والحضر، بزيادة استغلال الموارد الطبيعية، وتحسين العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع، ولا يتأتى هذا إلا بوضع الخطط والجهد المقصود، والربط بين الأسباب والنتائج، وعلى هذا فالجامعات والمعاهد العالية والكليات، ومراكز إعداد الفنيين، والبعثات الداخلية والخارجية فى ظل مجتمعنا الجديد، لا تقتصر وظيفتها على نشر التراث الاجتماعى والثقافى العربى فحسب، بل تساعد المتعلمين والأهالى على نقده ومعرفة المشكلات التى تعترضه، ومعرفة أوجه حل تلك المشكلات، فالنقد رسالة تقتضى أمانة القول، والبعد عن الغرض الشخصى، ويقتضى قيام الجماعات والمعاهد العالية والكليات، ومراكز إعداد الفنيين والبعثات ببناء المجتمع وتوجهه وإصلاحه أن يستند ذلك كله على ثقافة ودراسة وتحضير واعتماد على حقائق، تستخلص منها مقترحات تصلح أساسا للتنفيذ.

وبناء على ما تقدم نجد أنه من الضرورى أن تنبثق مناهج المؤسسات والجامعات والمعاهد العالية ومراكز التدريب المهنى القائمة بالبلاد، وبرامجها وخططها، سواء أكانت مراكز للتدريب المهنى الزراعى والتجارى والصناعى، أم كليات للتربية ومعاهد لإعداد المعلمين، أم المراكز الاجتماعية، أو الوحدات المجمعة، أو مراكز تنمية المجتمع، أو الوحدات الزراعية، أو المعاهد العليا الزراعية، أو التجارية، أو الصناعية أو كليات للزراعة، أو للهندسة أو التعدين والبترول أو الغزل والنسيج أو السياحة أو الإعلام والطباعة أو الطيران أو للطب، أو الآداب أو الحقوق، أو مراكز العبادة، أو مراكز الإرشاد والتثقيف الزراعى والصحى، أن تنبثق البرامج والخطط والمناهج الخاصة بهذه



المدارس والجامعات والمعاهد العالية والكليات، ومراكز التدريب المهنى والمؤسسات، من تشخيص علمى شامل لمشكلات المجتمع الحقيقية فى الدول العربية. صحية كانت أو ثقافية أو اجتماعية ...إلخ.

وتتمثل تلك المشاكل فيما يلى:

الناحية الاقتصادية:

فمن الناحية الاقتصادية مثلا ليس مما يتمشى مع نهضتنا المتوثبة أن يكون متوسط الدخل السنوى للفرد العربى حوالى ٨٠٠ دولار سنويا، وقد أجمع الخبراء فى الداخل والخارج، كما اجتمعت مناقشات وتوصيات المؤتمرات، على أن دولنا العربية فى مسيس الحاجة إلى زيادة الإنتاج والادخار، ولا يمكن للتعليم العالى أن يقف بمعزل عن تلك المشكلة فيمكن لكل جامعة أو مؤسسة أو معهد عال، أو مركز للتدريب المهنى، أن يلحق بها مزرعة نموذجية، أو ورشة صناعية يديرها الطلاب والأهالى الكبار بأنفسهم أو بوساطة جمعية تعاونية، وتجرى فيها التجارب على أفضل طرق الزراعة وأساليب التكنولوجيا الحديثة، بحيث يقاس نجاحها بمدى انتشار ما تصل إليه من نتائج بين السكان، ويستدعى ذلك أن يدعى السكان بانتظام ليقارنوا بين طرقهم البدائية أو البسيطة، وبين الطرق الحديثة، ويمكن تطبيق نفس هذا المبدأ على شتى مناشط المجتمع، من بناء منزل، أو دق طلمبة، أو إصلاح أرض بور، أو تحسين الاقتصاديات المنزلية، أى كل الاحتياجات الهندسية والتجارية والزراعية والتأمين والميكنة وتحسين الخدمة البريدية.

الناحية الاجتماعية:

ومن الناحية الاجتماعية يمكن للمؤسسات والجامعات والمعاهد العالية القائمة فى بعض البلاد، أن تقوم بدور كبير فى حل مشكلة خطيرة، هى مشكلة تزايد السكان. ففى الوقت الذى زادت فيه مساحة الأراضى فى بعض الدول العربية وزادت كمية المحاصيل الزراعية نجد أن الزيادة فى السكان بلغت نسبة أكبر بكثير وبرقى المستوى الصحى نتيجة لمشروعات الرعاية الصحية والترفيهية، ستقل قطعا نسبة الوفيات، وبذلك يزداد السكان بنسبة أكثر ولا سيما فى الريف حيث تكثر نسبة النسل عنها فى المدينة، فعلى المؤسسات والجامعات والمعاهد، أن تنشر بين السكان الوعى بهذه المشكلة وضرورة الوصول إلى حلول لها، مثل مشروعات مضاعفة الدخل القومى فى السنوات العشر



المقبلة، أو الهجـرة لأراضى جديدة لاستصلاحـها فى مشروعات غـزو الصحراء أو رفع سن الزواج أو تنظيم النسل ... إلخ بما يلائم كل دولة عـربية، كـما يمكن للجامـعات والمعاهد والمؤسسـات أن تقوم بدور حيوى فى مكافـحة الخزعبـلات والترهات والعادات الدخيلة على الدين والمجتـمع، التى لها سيطرة على عقول السـكان وتعمل على تعويق نمو المجتـمع وتقدمه كالخـوف من العين الشريرة، ووضع الأحـجبة والتمـائم، وممارسة الزار، والإيمان بالـبخت والتطير، وزيارة الأضـرحة والمقـابر، والعلاج لدى الحـلاقين والإحجام من المرضى عن الذهاب إلى المستشفيات إلا عند اشتداد المرض ... إلخ. ومن الطبيـعى أن جميع التـقاليد فى الوطن العـربى تحتاج إلى دراسـات تاريخية لإرجاعـها لجذورها الحضـارية العميقـة، مع العمل على تثبيت ما يفـيد نمو المجتمع، ومـحاربة ما يعوق تقدمه.

ومن الأهمية بمكان إحـياء التراث العربى المجيـد بحيث يستمـد السكان وصانعو الحضارات قوة من تاريخـها المجيد، تعينهم على مواجهـة المشكلات الحاضرة، والتطلع إلى مستقبل أفضل، وليس ذلك ببعـيد علينا، وأمامنا أمثلة لدول نجحت فى ذلك، مثل الدانمارك فانتقالهـا إلى دولة متفوقة ذات مستوى رفع من المعـيشة، يرجع أول ما يرجع إلى تعليمها الشعبى والعالى، والذى يسير على أساس تعاونى، وقد اعتمدت فى نجاحه على إحـياء الشـعور الوطنى، والتـراث القومى، وتنمـية عـقلية وإرادة الإصـلاح بين السكان، وتثقيـفهم وتهذيبهم، وإثارة الرغبة فى نفـوس الفتيان للاهتمام بمـشاكل الحياة الرئيسية، والتـزود بالمعرفة وحب العمل المنتج وتتوثق فى هذه المؤسسـات عرى الصداقة بين الشباب وقادتهم، فيعيشون معا، ويتناقشون فى شتى أمور الحياة.

وقد ضـربت جزيرة بورتوريـكو، مثلا فـى التقدم عن طـريق تعليمـها الشـعبى والعالى، فقد شعرت الدولة أن عهد النهـضة الذى أرست خطوطه بدقة، يبقى ناقصا ما لم يعد أفراد الشـعب إعدادا كاملا شاملا لتـحمل مسئوليات بناء أنفـسهم، ولذا أنشأوا المعاهد الشعـبية بغية تثقـيف السكان. وتبصيرهم بواجبـاتهم وحقوقهم، لتنفيـذ مشاريع التعمير وتنمية الموارد والإصلاحات الاجتماعية، وذلك عن طريق إشراك السكان إشراكا فعليا فى حل المشاكل التى تواجههم، بعد التعرف الصـحيح عليها بمساعدة المتخصصين الزراعيين والاجتماعيين والصحيين، ثم يوزع القادة على عدد من القرى والمدن، ويتناول



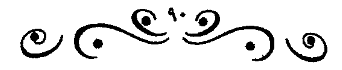
مجال عملهم الشئون الثقافية والتعاونية والصحية والاجتماعية. فيعقدون الاجتماعات ويبحثون مع الأهالى بحثا ديمقراطيا فى الحلول المناسبة لما يعرض مجتمعهم من مشكلات واحتياجات.

التعاونيات:

ويمكن للمؤسسات والجامعات والمعاهد ومراكز التدريب المهنى أن تشجع التعاون كوسيلة لبناء مجتمع سليم الأركان، وخصوصا بعد أن انتشرت مؤسساته فى العالم العربى ولا سبيل لتعليم التعاون وممارسة أساليبه كنظام اقتصادى، يحقق المساواة، ويمنع الوسطاء، ويعطى العائد على قدر مشاركة المساهم فى النشاط التعاونى، إلا بأن ينشئ السكان جمعيات تعاونية، إنتاجية أو استهلاكية أو تسويقية أو للتسليف أو للإسكان وبذلك يتدربون فعلا على مزايا وإمكانات التعاون، ويحسون بالنواحى الاجتماعية التى يقوم عليها التعاون، من مساواة، وأخذ وعطاء، وديمقراطية، وإحساس بالانتماء، ولنتذكر أن تقدم البلاد الإسكندنافية وإنجلترا، يرجع إلى ما أمكن للتعاون والحركة التعاونية أن تحدثه من زيادة فى الإنتاج، ويستدعى أخذنا بالتعاون كنظام اقتصادى واجتماعى تقوم عليه نهضة مجتمعنا الحاضر، أن تنشأ فى كل معهد ومؤسسة ومركز تدريب وكلية وجامعة جمعية تعاونية، حتى يصبح التعاون فى النهاية أسلوبا لحياتنا، ويحسن أن نضع نصب أعيننا دائما أن الغرض المشترك من مختلف الجمعيات التعاونية ليس الحصول على الربح، ولكن الاستفادة من الخدمات والمزايا التى تترتب على العضوية فى الجمعية التعاونية، إذ إنها لا توزع على أعضائها الأرباح بنسبة ما قدموا من رأس مال، بل بنسبة العمل الذى يقومون به فى الجمعيات، أو بنسبة ما يشترونه من الجمعية، أو ما يقترضونه منها.

محو الأمية:

ولا يمكن للمؤسسات والمعاهد والجامعات ومراكز إعداد الفنيين، أن تقف بمعزل عن مشكلة الأمية، فليس مما يتمشى مع نهضتنا الحاضرة أن يبقى ما يزيد عن ٥٥٪ من السكان أميون لا يعرفون القراءة والكتابة ... إلخ. ويجب أن نؤكد أنه لابد من حملة منظمة لمحو الأمية، تستلزم تضافر جهود رجال الصحافة والإذاعة والتليفزيون وقادة الفكر ورجال التعليم. كما تستلزم إعداد كتب عديدة لمحو الأمية، بحيث تستمد مادتها من حياة المواطن اليومية، ومشكلاته واحتياجاته، وتراثه وآماله وتطلعه إلى مستقبل



أفـضل. وتكون تلك الكتب مؤكـدة لفكرة احـترام العـمل اليدوى ومـؤدية إلى إدراك المواطن لمشكلاته وتوجيهه إلى أفضل الطرق لعلاجـها. وغنى عن الذكر أن محو الأمية لا يقتـصر على القراءة والكتـابة والحساب، وإنما قـد اتسع مفهوم مـحو الأميـة بحيث اشتمل على محو الأمية الاقتصادية، والصحية، والاجـتماعية والسياسية ثم الأمية المهنية والأمية التكنولوجية ... إلخ. ولابد من إنشاء وظائف لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد يكون تخصصهم محو الأمية.

كما ينـبغى فى هذا المشروع الحيـوى، بالاستعانة بمن تم تدريبـهم بالمركز الدولى للتعليم الوظيـفى للعالم العـربى فى سرس الليان، الذى أنشئ عـام ١٩٥٢ لكل العرب بحيث يكونون نواة لهـذا المشروع الضخم، وللأحـزاب الدور الأول فى هذا المشروع إذ بالإمكانات البشرية المدربة، وبالتسهيلات الموجـودة بمختلف أنحاء الجمهورية من مدارس ومـعاهد، ومـراكز لـلتدريب ووحـدات ومسـتـشفـيات، ودور لـلعبـادة، وساحـات شعبية... إلخ. يمكن القضاء على تلك المشكلة.

وإن محو الأمية يعتبر مشروعا قوميا خطيرا، وإن من مهام الأحزاب والتنظيمات، تعبئة الطاقات البشرية للمثقـفين والشباب، لكى يدفعوا إلى الذين حرموا فى الماضى من حق العلم ضريبـة ثقافتهم ومعـرفتهم وعلى أن تتعـاون الهيئات الأهلية والـدولية بكافة إمكاناتها الفنيـة على تحقيق ذلك، ومن حـسن الحظ أنه تم فعلا وجود المجـالس العليا لمحـو الأمـية فى بعض الـدول العـربية والمجـالس الفـرعيـة المنتشـرة فى أرجاء العـالم العربى.

الناحية الصحية:

أما فى الـنواحى الصحيـة فيـمكن للمؤسـسات والمدارس والمعـاهد والجامـعات والحملات ومـعسكرات العمل أن تقوم بدور كـبير فى رفع المستـوى الصحى. إذ يمكن لطلاب المدارس والمعـاهد والجـامعـات بالتـعـاون مع الكبـار، أن يقومـوا بردم البـرك والمستنـقعات فى قـراهم، أو توصيلهـا بمجارى مـائية، وتربية الـبط والأوز بها، ورش المبيدات الحشرية (الجامكسان، والـ د. د. ت) بالمنازل فى القرى والمدن، وعرض الأفلام الصحيـة لتوعيتهم وتوضـيح أعراض وعلاج الأمراض المتوطنة، والقـيام بتنظيف القرى وإنارتها، وليس ذلك بعـسير، ففى تركيـا يقوم طلبة وطالبات المعـاهد الريفية Village Institutes برصف الطرق فى القرى، وإصـلاح القديم منها، ومد أنابيب مـياه الشرب



النقـية، ومكافـحة الأمـراض المتوطنة، وبناء المغـاسل والحمـامات الشـعبـية، وتقـديم التمثيليات الصحية والإرشادية على مسارح شعبية متنقلة، وتفتح تلك المعاهد والساحات الشعبية أبوابا للمواطنين من مختلف الأعمار، كمراكز إشعاع وإصلاح طوال السنة.

وللمدارس والمؤسـسات والجامـعات بالاشتـراك الوثيق مع التنظيمـات السياسـية والنقابية، دور هام فى مشكلة تخطيط وإجراء التـحسينات على مسكن المواطن العادى، فيمكن لطلبة أبحاث البناء، وطلبة كلية الهنـدسة (عمارة)، وكليات الزراعة، أن يقوموا بأنفسهم ببناء نموذج مـصغر لقرية قامـوا بزيارتها فى عدة جولات ودرسوا عـيوبها، ثم يقوموا ببناء نموذج آخر للقـرية كما يجب أن تكون عليه، ويتفرع مشروعـهم إلى اختيار منزل مما رأوه، تتمـثل فيه جميع عـيوب المنزل، الذى بنى بمجهودهـم، ويتدارسون كل العيـوب الممثلة فيـه، ثم يقوموا أيضا بـبناء منزل آخر كما يـجب أن يكون عليه المنزل، وتتوافر فيه فى الوقت نفسه جميع الشـروط الصحية ورخص الثمن، مع استخدام نفس خامات البـيئة المحلية، وبعـد ذلك يدعون المواطنين لبناء منزل مثله، يخـتلف باختلاف الخامات المتوفرة فى كل بيئة محلية.

مبادئ فى التنمية البشرية (التخطيط)

وهناك عدة مبادئ فى التنمية على مستوى التعليم، أجمعت الآراء على سلامتها وضرورتها والتزام مبادئها، للسير فى العملية التعليمية على أساس علمى موضوعى سليم، وهى تتلخص فيما يلى:

التعليم والخطة:

إن التخطيط للتعليم العالى جزء أساسى ضمن الإطار العام للتخطيط القومى الشامل لأى قطر من الأقطار ولأى قطاع من القطاعات. وبرامج التعليم العالى تخدم الميادين الاقتصادية والاجتماعية، ويلزم توفير التوافق بين برامج التخطيط فى هذه الميادين الثلاثة، وعلى ذلك فمن الضرورى تعاون رجال الاقتصاد، وعلماء الاجتماع، مع رجال التعليم العالى، فى رسم الخطط لمواجهة التطورات الاقتصادية والاجتماعية. ومن المؤكد أن نظم التعليم الحالية فى بلادنا فى حاجة إلى تخطيط شامل لمواجهة هذه التطورات التى استحدثت بها فى السنوات الأخيرة.

إن المسئولين عن تخطيط التعليم العالى، لا يستطيعون مواجهة التطورات الاقتصادية والاجتماعية، ما لم يحاطوا علما بضع سنوات مقدما بالتنبؤات الاقتصادية والاجتماعية المقبلة والتعرف على ميادين الاستثمار وطبيعتها وحاجتها من القوى العاملة ومستويات الكفاية الفنية لكل منها فى القطاعات المختلفة، حتى تستطيع الجامعات والمعاهد ومراكز التدريب المهنى تعديل برامجها ومناهجها وإعداد وتوجيه وتدريب القوى البشرية اللازمة لمواجهة هذه التطورات فى الوقت المناسب.

والحاجة ماسة إلى تقدير معدل الزيادة فى الدخل، وفى عدد السكان والتركيب السكانى وفى الإنتاجية، وفى العمالة، حتى يتمشى النظام التعليمى مع الأسس المادية والبشرية القائمة ويستلزم ذلك أيضا دراسة القوى العاملة اللازمة لمختلف القطاعات فى السنوات العشرين القادمة.

التخطيط للهيكل الوظائفى:

نحن فى مسيس الحاجة إلى دراسة الهيكل الوظيفى للدولة أو ما يسمى بالسلم الوظائفى الذى يشمل الفئات الواردة سابقا وبحيث تتضمن كل فئة مجموعة من الوظائف تعمل بمختلف قطاعات الإنتاج أو الخدمات وبحيث يشترط فى كل فئة مستوى



تعليمى موحد أو متكافئ، مع المرونة فى مواجهة التغيرات المنتظرة فى النمط الوظائفى مما يستلزم بحث السلم التعليمى بمختلف مراحله وأنواعه، على أساس من تقريب الفوارق والمساواة والديمقراطية والمجانية الشاملة للخدمات التعليمية.

وتخطيط التعليم العالى يجب أن يشمل تثقيف وتدريب الطلاب وهيئات التدريس، طبقا للوسائل والاتجاهات الحديثة التى تتفق مع التطورات فى ميادين الاجتماع والاقتصاد.

كما أن سرعة التطورات الاقتصادية أدت إلى زيادة العناية بالتدريب المهنى المجرد، والاهتمام بتنمية المهارات الفنية البحتة، وذلك على حساب إغفال الثقافة العامة ونواحى التربية الأخرى فى إعداد المواطنين. والأمر يحتاج إلى ضرورة إيجاد توازن بين الناحيتين فى برامج ومناهج التعليم والتدريب فى التعليم العالى.

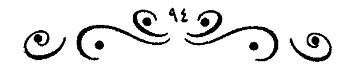
خطوات التخطيط للتنمية البشرية:

إن تخطيط التعليم العالى فى بلادنا يجب أن يقوم أولا على دراسة وافية للموقف الراهن بها، وتحليل مصادر الثروة وإمكاناتها.

ويلى ذلك وضع تخطيط يتناسب مع طبيعة ظروف هذه البلاد. دون استيراد النظم التعليمية من الخارج، وليس معنى ذلك لسنا فى حاجة إلى الاستفادة من تجارب الأمم الأكثر تقدما، وإلى المعونة الفنية والمادية لإمكان تنفيذ برامج التوسع فى التعليم بها.

ويحسن إيفاد بعثات علمية للدراسة والتمرن على عمليات التخطيط التعليمى Educational Planning ووضع البرامج التعليمية Educational Programming القريبة والبعيدة المدى للعالم المتقدم والتوسع فى التدريب بمعاهد التخطيط العربية وإنشاء مركز للتخطيط للتعليم العالى للدول العربية يتبع اتحاد الجامعات العربية الموجود حاليا بالأردن.

ويستلزم التخطيط لأى مشروع عمليات الاستطلاع والاطلاع والبحث والتنقيب والمدارسة والمناقشة واستبيان رأى المختصين فى مختلف الميادين والرغبات المشروعة لأولياء الأمور. كما يستلزم التخطيط الزيارة والمقابلة والاستفتاء والتجريب، على أن تبدأ هذه العمليات من حيث انتهى السابقون فى دراساتهم لكل مشروع معين.



ومن الضرورى ترتيب مشروعات التخطيط طبقا للأولوية والأهمية، ومراعاة التوقيت فى التخطيط فهما من أهم الأسس التى يجب أن يعطى لهما الاعتبار الأكبر. فمثلا تخطيط هيئات التدريس، يجب أن تكون له الأسبقية ثم يلى ذلك خطط ومناهج الدراسة، ثم الوسائل التعليمية.

توقيت التخطيط التعليمى للتنمية البشرية:

يلزم تحديد هدف بعيد المدى - ٢٠ عاما مثلا - ولو أن هذه الفترة الطويلة تتعرض لتغيرات فى أسعار المواد الأولية وتغيرات سياسية واجتماعية قد تؤثر فى تحديد هذا الهدف بعيد المدى، غير أنه من شأن التخطيط طويل المدى أن يركز الاهتمام على الحقائق الاقتصادية والأساسية، التى تحدث جميع التغيرات الأخرى فى إطارها وتبعا لها، هذا بالإضافة إلى أن التخطيط الاقتصادى البعيد المدى يسمح بتوجيه تخطيط التعليم العالى، وإمكان تعديل برامجه وتركيباته وتكاليفه وإعداد المعلمين اللازمين، وإعداد القوى العاملة العامة اللازمة لمختلف الميادين فى الوقت المناسب بالتعليم أو التدريب.

كما يلزم تحديد مراحل متوسطة المدى ولتكن ٥ سنوات مثلا تسمح بالوصول إلى الهدف بعيد المدى على دفعات، وهنا يحسن تخطيط التعليم للمستقبل على مستوى التخطيط العام للدولة، مع مراعاة البرامج الإقليمية أو المحلية، وأن يؤخذ فى الاعتبار فى خطة التعليم التطور الاقتصادى العام، كما هو موضح فى الخطط الاقتصادية المرسومة المدى مع تحديد إجمالى الأموال اللازمة لتنفيذ مشروعات التعليم مع تميز المصروفات السنوية (فى المعدات والموظفين) والمصاريف الاستثمارية (فى المبانى التعليمية) ومن المفيد هنا استخدام طريقة المقاييس الثابتة (التكاليف للبناء الواحد) أو للفصل الواحد، أو للمدرج الواحد، أو للورشة، أو للطالب الواحد)، وتعطينا هذه الاحتياجات الرقمية أساسا أوليا لمقارنة وربط خطة التعليم بالإمكانات الاقتصادية للدولة، ولابد أن تضمن المراحل السنوية الربط بين الميزانيات السنوية والأموال التى تحددها خطة التعليم، حتى يمكن تنفيذ الخطة عمليا.

اقتصاديات التخطيط التعليمى:

إن التعليم العالى لم يعد خدمة اجتماعية، ولكنه أحد ميادين الاستثمار يرفع من كفاية الفرد، ويعاون على زيادة الإنتاج العام، ومن أجل هذا يجب أن تزداد الاعتمادات المالية بشتى الوسائل لأن له عائدا مردودا ومحسوبا.



ويلعب تمويل الدولة للتعليم العالى دورا أساسيا سواء بطريق مباشر أو غير مباشر، غير أن هناك مصادر تمويلية أخرى يمكن الاعتماد عليها، ومنه بصفة خاصة اشتراكات الأهالى فى مناطق معينة والشركات، والتطوع بالعمل (فى بناء المدارس والمعاهد) والتبرعات، وإمكان تحصيل المصروفات من الطلاب الموسرين، وإمكان تسهيل منح القروض للسلطات المحلية ، وكذا نظام التوفير للتعليم، ومشكلة تمويل التعليم العالى لا تنحصر فى زيادة الأموال التى تخصص للتعليم العالى فحسب، بل إنها تضمن كذلك حسن استخدام هذه الأموال بأفضل درجة من الفاعلية والإنتاجية وتجنب الإسراف فى بعض الخدمات التعليمية، ويتطلب ذلك إعادة النظر دائما فى طرق بناء الجامعات والمعاهد، ومراكز التدريب المهنى، والوسائل التعليمية والأثاث والتجهيزات بصفة خاصة. ومن الضرورى كذلك تخفيض الخسائر والفاقد خلال الدراسة إلى أقصى حد ممكن من الاقتصاد.

ومن المطلوب تحديد التكلفة اللازمة لكل وحدة من وحدات الخدمات التعليمية فى التعليم وأنواعه، على أساس تقديرات عملية.

ومن المعروف أن المبانى والأثاث ترهق ميزانية التعليم العالى، وأنه يمكن تجنب بعض الإسراف فى هذه الميادين بمعونة الفنيين فى تبسيط المبانى والأثاث والتجهيزات بما يلائم البيئات المختلفة والمستوى الاجتماعى بها واستخدام الخامات المحلية كلما أمكن ذلك.

الديمقراطية:

يحسن الاعتراف بمبدأ هام، وهو أن تبدأ عمليات التخطيط للتعليم العالى سواء ما كان منها يشمل الخطة الحاضرة، أو يشمل التخطيط القريب المدى أو البعيد المدى - يحسن أن تبدأ من القاعدة ولا تقتصر فقط على تخطيط يصدر من القمة حتى يكون التخطيط واقعيا ميدانيا.

فإذا أريد للتخطيط للتعليم العالى أن ينجح فى بلادنا، يجب ألا تفرض الخطط من الجهات العليا، بل تتخذ الوسائل الكفيلة بإشراك القوى الشعبية وهيئات التدريس وأولياء الأمور، والهيئات والجامعات ومجلس الأمة أو الشعب والأحزاب السياسية، والمؤسسات فى رسم خطط التعليم العالى وفى وسائل تنفيذها، ومن أجل هذا الغرض كان من الأفضل ألا يقتصر على مذاكرة الاستثمارات فى خطط التعليم، بل تهيأ



الوسائل للحصول على الاقتراحات والآراء من القطاعات المحلية من الفنيين والخبراء، وذوى العلاقة وغيرهم فى المناطق النائية ووصولها إلى هيئات التخطيط المركزية، وأن يتوفر تبادل وجهات النظر فى أسفل إلى أعلى وبالعكس (ديمقراطية التخطيط)

كما يحسن أن يكون المخطط التعليمى Educational Planner على صلة دائمة بالمنفذ التعليمى Educational Executioner وألا يغفل المنفذ أنه مقوم ومتابع لهما، يقوم بعمله فى الميدان Follow up and Evaluation وألا يفقد المخطط صلته بالميدان، وأن يحذر المنفذ الذى يتابع العملية التعليمية التقارير الدورية عن العمل، ولهذا ينصح بوجود تخطيط مركزى، وتقويم محايد إلى جانب التخطيط المحلى والتنفيد المحلى والتقويم المحلى.

ويلزم التخطيط للتعليم فى مختلف مراحله وأنوعه

(أ) مقابلة مشكلات واحتياجات وتطلعات مجتمعنا، أى ربط التعليم بعجلة الإنتاج القومى وخطط المستقبل (مشروعات السنوات الخمس).

(ب) مقابلة مشكلات واهتمامات وميول وأنشطة وقدرات الطلاب، أى الاهتمام بالإنسان الفرد والعمل المستقل والفروق الفردية بين البشر.

(ج) مقابلة مطالب التراث الثقافى والحضارى والقدر المناسب من المواطنة الصالحة المستمدة من تاريخنا وتقاليدنا وفى إطار المجتمع الديمقراطى التشاركى العادل.

ومن الضرورى تعبئة مصادر القوى فى مجتمعنا، وتوعية الشعب بالنسبة للقوى الاجتماعية التى تؤثر بفعالية فى مجتمعنا، ومنها قوى التاريخ واللغة والديمقراطية، والتعاون والوحدة الوطنية، والقومية العربية، والقيم الروحية، والروح الوطنية، وتاريخ انتصاراتنا قديما وحديثا، وقيمة الإنسان الفرد، وأن قوة المجتمع فى قوة أفراده فلنبدأ بأنفسنا ... إلخ. كل هذه القوى كفيلة - إذا أحسن استغلالها - بدفع مجتمعنا إلى آفاق وتطلعات أفضل ولا يمكن لقوة غير التعليم العالى أن تعبئ مصادر القوة فى المجتمع

التفاعل بين التعليم والمجتمع:

هناك اتجاه دولى عام يدعو إلى التنبيه إلى الدور الذى يؤديه المجتمع للتعليم، والدور الذى يؤديه التعليم العالى للمجتمع، وهو الدور الذى يتم فى صورة تفاعل بين الجامعات والمعاهد من جهة، وبين المجتمع من جهة أخرى



فمن الحقائق المعترف بها أن التعليم يهيئ الظروف التى يتم فيها التحول الاجتماعى إلى حد كبير فلا يستطيع أحد أن ينكر أن امتداد خدمات التعليم إلى سائر الطبقات أدى دوره البارز فى إيقاظ هذه الطبقات، لكى تسهم إسهاما فعالاً فى إدارة شئون بلادها الخاصة، وتشترك فى توجيه مصير العالم المعاصر. (أى إيجاد رأى عام مستنير).

وليس هناك من ينكر أن الحملة الواسعة النطاق ضد الأمية، وزيادة الالتحاق بالمدارس الثانوية والمهنية والفنية والمعاهد العليا، وتدريب العمال والصناع المهرة الفنيين والعلميين، تعتبر كلها عوامل بارزة تساعد على الإسراع بخطوة التقدم فى الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

هذا دور التعليم الذى يؤدى للمجتمع. وهناك إلى جانب ذلك تفاعل المجتمع مع التعليم، ونعنى به ما للتقدم الاجتماعى من تأثير يسيطر على مجرى الأحداث التربوية، ولو أننا دققنا فى ميدان التربية والتعليم، لهالتنا كثرة التغيير والإصلاحات التربوية التى هى فى الواقع، امتداد لحلول وفقت إليها الإنسانية وهى تعالج مشكلات أعم وأشمل فى مداها من التربية والتعليم.

فالتربية الرياضية، والكشافة والتربية العسكرية، ومعسكرات العمل والحملات الخدمية والجوالة وما إليها وجدت طريقها إلى المناهج معتمدة على «أن العقل السليم فى الجسم السليم» أول الأمر، ولكنها ثبتت أقدامها بصورة أقوى، واكتسبت أهمية بالغة يوم كانت أمم العالم تحاول أن تتغلب على مشكلة التجنيد والتعبئة والاستعداد للدفاع.

وإطالة مدة التعليم الإلزامى تولدت - لدى كثير من الدول - كنتيجة للتطور الاجتماعى والتقدم العلمى، والخوف من البطالة وآثارها الاجتماعية الوبيلة، والرغبة فى تنويع الفرص أمام الملزمين إذا خرجوا للحياة الاجتماعية، أكثر مما تولدت عن الاعتبارات التربوية والنفسية الخاصة. وكذلك الأمر بالنسبة لمراكز التدريب المهنى.

ونمو مؤسسات ما قبل المدرسة، يرجع إلى اضطرار كثير من الأمهات إلى الغيبة عن منازلهن بحكم أعمالهن، أكثر مما يرجع إلى نظريات علم النفس بشأن قيمة الانطباعات التى يتلقاها الطفل فى طفولته المبكرة لتكوين شخصيته وهذا بالطبع يصدق على الدول الصناعية أكثر مما يصدق على غيرها.



اعتماد الحقائق التعليمية بعضها على بعض:

وهناك مبدأ آخر يسير جنبا إلى جنب مع مبدأ تفاعل التعليم العالى مع الحياة، ويلعب دوره فى الحركة التعليمية ونعنى به اعتماد الحقائق التعليمية بعضه على بعض.

ولتوضيح ذلك المبدأ نشبه ميدان التعليم العالى برقعة شطرنج، فإذا تحركت قطعة من قطع الشطرنج، تغيرت أوضاع القطع الأخرى، واختلفت علاقاتها، والشىء نفسه يحدث فى الخطة الحربية: فأى تقدم أو تقهقر لبعض فيالق الجيش، يتطلب إعادة لتنظيم القطاعات المجاورة بسرعة لمواجهة الموقف الجديد.

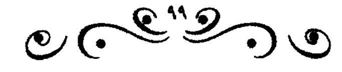
والواقع أن الأحداث التعليمية توالت وما زالت تتوالى، كأنما كان كل إصلاح يحمل فى ثناياه بذور التغيرات الأخرى سواء أكانت تعديلاً فى النظم الإدارية، أم فى هيئة التدريس أم فى البرامج والمناهج واللوائح.

فإذا كان هذا المبدأ سليما، كان من المستحيل مثلا أن يتم التشريع فى أمور تتعلق بالتعليم العالى، دون الاهتمام بالتأثير الذى سوف يحدثه هذا التشريع الجديد على التعليم الفنى، أو التعليم الابتدائى والمتوسط أو التعليم الثانوى، بل وعلى القطاعات الاجتماعية والثقافية المختلفة، فالتعليم العالى يرتبط ارتباطا وثيقا بما قبله من مراحل وما بعد فما نسميه التعليم الرأسى والمستمر والتعليم مدى الحياة والتعلم الذاتى.

ويتجلى مبدأ اعتماد الحقائق التعليمية بعضها على بعض أكثر ما يتجلى فى الفترات التى يخضع فيها نظام التعليم لتعديلات شاملة، ففى هذه الفترات يجب أن نولى هذا المبدأ عناية فائقة، حتى نتلافى بعض الآثار السيئة البالغة الخطورة، مثل الازدواج، وانعدام التناسق فى داخل هيكل التعليم والهيكل الاجتماعى فى آن واحد. وهذا أمر يكلف تلافيه بعد ذلك الشىء الكثير من الوقت والمال والجهد.

التخطيط وإتاحة التعليم والثقافة:

اتجهت الدول العربية فى تطورها الحاضر إلى الأخذ بسياسة قوامها التنظيم الاجتماعى للمجتمع على أسس ديمقراطية تعاونية مشاركة أى حشد جميع طبقات المجتمع فى استثمار والتمتع بخيرات ذلك المجتمع، أى إعادة توزيع الثروة، وتقليل الفوارق بين الطبقات، وتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والتوجيه الاقتصادى والثقافى العام أو الحكومى، لتحقيق مصلحة الحياة الآدمية، والإحساس بالإنسانية والحرية والكرامة والشخصية.



أما الديمقراطية، فهى حكم الشعب من الشعب وبالشعب وإلى الشعب، أما التعاونية، فهى تنسيق الجهود والأموال للاستثمار على أساس تعاونى، قوامه المساواة بين المساهمين، ومنع الوسطاء، والشراء والاستثمار والتسويق بالجملة، لترخيص الأثمان، وتوزيع عائد الجمعيات التعاونية على قدر التعامل مع هذه الجمعيات وما التعاون إلا نظام اجتماعى واقتصادى وتعليمى فى وقت واحد.

وإذا طبقنا مفهوم المشاركة السابق على الثقافة والتعليم، فمعنى هذا أنه يلزم مشاركة جميع طبقات المجتمع فى التراث الثقافى، وإتاحة الفرص كاملة وعادلة لجميع طبقات المجتمع، للالتحاق بالمدارس والمعاهد والكليات ومراكز التدريب ومختلف المؤسسات، مادامت توجد لديهم القدرات والمواهب والاستعدادات لمتابعة أنواع الدراسة المختلفة التى تتناول مناشط الحياة الإنسانية (تكافؤ الفرص التعليمية).

وأن أول مستلزمات تكافؤ الفرص الثقافية هو تمكين جميع الشعب من القراءة والكتابة فليس مما يتمشى مع التكاملية والعدالة الاجتماعية أن يبقى ما يزيد على ٥٥٪ من الشعب العربى أميون لا يعرفون الكتابة أو القراءة أو الحساب، إذ إنهم بذلك يصبحون فى عزلة عن التيار الثقافى والحضارى.

وإذا جاز ذلك فى الماضى فإنه لا يجوز فى مجتمع عربى متطور أخذ بأسباب النهضة فى جميع مناشط الحياة، ومن جهة أخرى فإنه مما يخفف أثر مشكلة الأمية وانتشارها، وجود أجهزة إعلامية على مستوى جماهيرى مثل الراديو والمسرح والتليفزيون والسينما وغيرها، التى تقوم بجانب مهمتها الترفيهية بالنواحى التربوية والإرشاد القومى، حتى تكون مهمتها التعليمية محققة للأهداف المرجوة سياسية واقتصادية واجتماعية ومتمشية مع خطط التنمية.

وعلى هذا الأساس يلزم شن حملة واسعة النطاق على المستويات المركزية والإقليمية لمحو الأمية فى مدة محدودة ولتكن عشر سنوات ويشترك فى هذه الحملة جميع الهيئات والأفراد المعنيين، ابتداء من قيادة الدولة والوزراء حتى أساتذة وطلبة الجامعات والكليات والمعاهد العليا والمثقفين والمعلمين والكتاب، والمسرح والسينما والصحافة والإذاعة والتليفزيون والأراجوز، وحركات الجوالة والحرس الوطنى والطلائع والكشافة والجمعيات التعاونية والأهلية N.G.O والخيرية، والمجالس فى المدن تستمد مادتها من حياة فئات وقطاعات مجتمعنا، وبذلك لا يكون مشروع محو الأمية



مقصورا على تعليم القراءة والكتابة والحساب، إنما يشمل التربية الاجتماعية والصحية والسياسة والقومية والروحية فهو برنامج تعليم وتوعية فى وقت واحد، ويلزم بالضرورة تقويم كتب محو الأمية والتربية الأساسية القائمة فعلا قبل عمل كتاب جديد، والاحتفاظ بما يصلح منها كما يلزم متابعة من محيت أميتهم حتى لا يحدث ارتداد إلى الأمية ثانية.

أما العدالة فى التعليم فقد خطت البلاد العربية نحوها خطوات واسعة فقد كان الهدف فى عهد الاستعمار، تخريج طبقة من الشعب، لتكون صلة بين المحتل والشعب والاهتمام باللغات الأجنبية على حساب اللغة القومية، والحد من التعليم للشعب ومع ذلك أخذ الوعى الوطنى فى الازدياد ونالت الدول العربية استقلالها الكامل وأصبح التعليم باللغة العربية وانصهر أطفال الأمة العربية فى مدرسة التعليم الأساسى المجانية أى مدرسة الحد الأدنى للموظف (مدرسة الشعب ومدرسة كل طفل)

واتجهت الدول العربية إلى اللامركزية فى إدارة التعليم فى شكل تقسيم جغرافى جديد أى مناطق وأقاليم وإدارات تعليمية متعددة تشجيعا للمبادرات المحلية والميدانية واقترابا من الإدارة العلمية السليمة والاستقلال النسبى فى صنع القرار واتخاذه والاتصالات الأفقية أو الرأسية الهابطة والصاعدة الإدارية واستخدام تقنيات الاتصال بالتلكس والفاكس والبريد الدولى السريع والبريد الإلكترونى E . M

وفى إطار عدالة توزيع الثقافة والمشاركة فى الثقافة والتنوير للكتل العريضة من جماهير أمتنا العربية ازدادت وانتشرت على نطاق واسع الكتب والجرائد والمجلات ودخل التليفزيون شتى مناحى حياتنا، وكذلك الأمر فى الإذاعة وأصبح راديو الجيب ظاهرة كاسحة فى أيدى الطبقات العاملة وحتى الفلاح فى حقله. وانتشرت بصورة جماهيرية واضحة المؤتمرات والندوات ومدن الإنتاج الإعلامى ومؤسسات الثقافة للجميع وأنشئت فى كثير من الدول العربية مجالس عليا لرعاية الفنون والعلوم الاجتماعية والجمعيات العلمية الأهلية والحكومية، وأصبحت الدول العربية لديها نهضة مسرحية وسينمائية هائلة بازدياد دور العرض السينمائى والمسارح وأنشئت كثير من فرق الفنون الفولكلورية الشعبية وظهور مسرح الجيب ومسرح البالون والمسرح التجريبى والتجريدى والهناجر ومسرح الفنون الشعبية ... إلخ، ويدل كل ذلك على الاهتمام بالشئون الثقافية التى أنشئت لها وزارات خاصة فى بعض الدول العربية واتسع الاهتمام بالقطاع الثقافى، ونجاح القطاع الثقافى يعزى إلى أسس من التخطيط والتنسيق للوصول إلى الأهداف



المرسومة. والعناية ظاهرة بالمكتبات العامة وإعداد أمناء لها، والأندية الثقافية، والساحات الشعبية، والمتاحف والمسارح ودور العرض السينمائى، وقصور وبيوت الثقافة وقد زاد الاهتمام برعاية الشباب ومعسكرات العمل والترفيه الشتوية والصيفية لدرجة أنه قد أنشئت مجالس عليا أو وزارة للرياضة والشباب التى تهتم بجانب الرعاية الرياضية بالرعاية الثقافية والاجتماعية وانتشرت المدن الإعلامية والأقمار الصناعية والقنوات المتخصصة.

ومن أهم الاتجاهات التى تدل على عدالة الثقافة بناء بيوت وقصور الثقافة التى تعتبر من أهم المجالات لشغل أوقات الفراغ، وتنمية المواهب والاهتمام بالهوايات فيما بعد ساعات الدراسة للصغار وساعات العمل للكبار، وتعتبر قصور الثقافة وبيوتها أفضل المجالات لنشر الوعى الثقافى، وجذب أفراد الشعب صغارا وكبارا إلى هوايات مفيدة مرتبطة بالحياة، كما أنها تساعد على تنمية القدرات والمهارات المختلفة من رياضية فنية وعلمية وتربوية. ويشمل قصر الثقافة عادة حدائق وملاعب ومكتبة وصالة للمحاضرات العامة والعرض السينمائى والتدريس للرسم والنحت والموسيقى والرقص الشعبى والباليه، ومتحف بيولوجى وجيولوجى، وغرف لهواية تربية الحيوانات والنباتات وللتصوير والأوركسترا والأرصاد. ويمكن فى بيوت وقصور الثقافة التى انتشرت القيام بأوجه نشاطات عديدة، منها عرض الأفلام التسجيلية والروائية المختارة، والاحتفال بالأعياد الوطنية والقومية، وتعليم الموسيقى ودعوة عظماء الرجال ومقابلة الشعب لهم وإقامة المعسكرات التعليمية والترويحية وعمل حلقات لدراسة وتركيب وفك وإصلاح أجهزة الراديو والتليفزيون وعقد المحاضرات والأحاديث والندوات وحلقات المناقشة والبحث وإنشاء فرق للتمثيل والمسرح والأراجوز والماريونيت «مسرح العرائس» وممارسة هواية بناء نماذج صغيرة للسفن والطائرات والقطارات والسيارات والعربات، وعمل فرق لتقديم الرقصات الوطنية والشعبية والباليه والرقصات الأجنبية، وغرفة للرسم بالرصاص والفحم والزيت، والفرق الرياضية بمختلف أنواعها، حلقات دراسة البيئة، وهواة الجيولوجيا، وحلقة تعليم التصوير الفوتوغرافى، وحلقة أعمال النجارة والحدادة، وحلقة تعلم قيادة السيارات والجرارات إلخ.

وبمعنى آخر فإن قصور الثقافة تعتبر مجتمعات ثقافية تعد الأفراد المترددين عليها فكريا وجسميا واجتماعيا وخلقيا وجماليا، وتكشف القدرات الخاصة لكل فرد وتنميتها

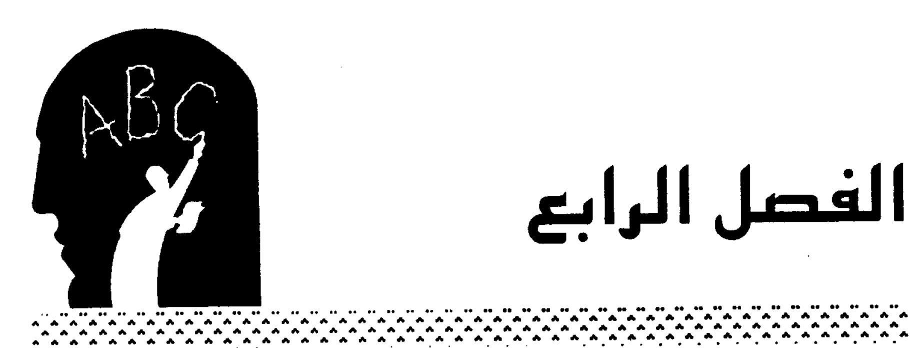


كما تعبر مكانا للتوجيه الفكرى والسياسى والقومى، والتعرف على المبادئ الديمقراطية والتعاونية والإيمان بها.

تعريف التخطيط التعليمى:

ولنذكر دائما أن التخطيط التعليمى الشامل لقطاع التعليم العالى وما قبله عبارة عن عملية منظمة ومستمرة تتضمن تطبيق طرق البحث الاجتماعى وتنسيقها ومبادئ وطرق التربية والإدارة الاقتصادية والمالية مع مشاركة ومساندة من الجمهور فى مجالات النشاطات الخاصة والحكومية، وغايته أن يحصل الطلاب على تعليم كاف فى مرحلة التعليم العالى وما قبله ذى أهداف واضحة مجددة، لأنه يمكن كل فرد من الحصول على فرصة ينمى بها قدراته وأن يسهم إسهاما فعالا بكل ما يستطيع فى تقدم البلاد من النواحى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

وبذلك نصل إلى التنمية البشرية بجميع جوانبها للإسهام فى الارتفاع بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.



الفصل الرابع

التعليم العالى فى الدول العربية

- المتغيرات الحضارية
- تبادل أعضاء هيئة التدريس
- تعادل الشهادات الجامعية وتبادل الطلبة
- المنح وتبادل الأنشطة وتنسيق التعاون العالمى
- تدريس العلوم باللغة العربية
- اتحاد الجامعات العربية
- التخصصات العامة والدقيقة
- النظام الأساسى لاتحاد الجامعات العربية

المتغيرات الحضارية

إن فهم أى مجتمع بجميع متغيراته الحضارية فهما علميا هادئا أساس لعملية تطويره نحو الأفضل. كما أن التربية هى الأساس الأول لتطوير أى مجتمع فى جميع مظاهره وقطاعاته. وأن التعليم العالى ضرورة ماسة فى النظام التربوى وحتى يحقق هذا المستوى من التعليم أهدافه يجب أن يبنى على مستويات سليمة فى التعليم فى المراحل السابقة فى ضوء فلسفة تربوية واضحة شاملة لجميع المراحل التعليمية فى المجتمع مع الإيمان بضرورة استقلال المؤسسات العالية لكى تستطيع تحقيق أهدافها وكذلك الإيمان بضرورة إيجاد علاقات عملية سليمة ودستورية بين هذه المؤسسات والحكومات القائمة المعنية، ومن الضرورى الإيمان بوحدة الوطن العربى وضرورة إسهام المؤسسات الجامعية فى تحقيق هذه الوحدة المطلوبة.

يجتاز الوطن العربى فى الوقت الحاضر مرحلة تغير حضارى تبدو ملامحها فى مختلف مظاهر الحياة العربية المعاصرة، فالإنسان العربى يصارع البيئة الطبيعية محاولا استخدام العلم فى ذلك. والمجموعات السكانية فى كل قطر عربى لا تزال غير منسجمة مع بعضها بعضا وتحتاج إلى مزيد من الانصهار فى البوتقة. والتكنولوجيا تتسلل إلى مرافق عديدة من الحياة العربية دون سابق إعداد لها ودون تنبيه إلى آثارها المنتظرة ودون تغير مصاحب فى الذهنية العربية بنفس الدرجة ليتفق مع تنامى الثورة المعرفية، ومن خلال هذه الزوايا فى المتغير الحضارى العربى يلمح الدارس للمجتمع العربى تذمر الجيل العربى القديم من سرعة التغيير الجارى، وقلقه من النتائج التى ظهرت والنتائج المنتظرة. كما يلاحظ الصراع النفسى عند الجيل العربى الحديث ونفاد صبره وتبرمه فى بطء التغير ورغبته فى زيادة تسارعه.

والنظام الاجتماعى لا يزال يرتكز فى أساسه على الأسرة الكبيرة وارتباطاتها العائلية والقيم السائدة يصارع القديم منها الحديث فى معركة يعوزها البحث العلمى والدراسة.

يظهر كل ذلك فى الاحتكاك بين القديم والحديث فى جميع مظاهر الحياة العربية، وفى خضم هذا التغير الحضارى يحاول المجددون أن يعملوا على تطوير بعض

الأقطار العربية بأساليب ثورية سريعة، بينما يعمل بعض عناصر المحافظين على تطوير أقطار عربية بأساليب تدريجية أبطأ، ويختلف بعض الدوافع كما يتشابه بعضها الآخر عند المجددين منهم وعند المحافظين، وفى الوقت الذى يحاول كل من الفريقين تقديم مبررات يحاول أن يجعلها منطقية تشرح أسباب كون أسلوبه ثوريا أو تدريجيا ويشترك الفريقان فى نقطة مهمة، وهى أن كليهما لا يعتمد على دراسة بأسلوب علمى شامل لحقائق المجتمع العربى فى وضعه التطورى المعاصر.

وقد بذلت محاولات على الصعيد الوطنى فى كل دولة عربية وعلى مستوى الجامعة العربية بغية الوصول إلى عمل موحد لوضع حلول المشاكل والصعاب التى تواجه هذا النوع من التعليم.

ولهذا الموضوع جوانب هامة منها ما يتعلق بتنسيق التعاون بين الجامعات العربية وبتدريس العلوم باللغة العربية وبإنشاء اتحاد للجامعات العربية يقوم على الأغراض العلمية البحتة . . . إلخ.

وإذا كانت موضوعات التعليم عامة ذات قيمة عظيمة فى حياة الأمم لأنها تتصل بتكوين النفوس وبناء العقول فإن التعليم العالى يتميز بأهمية خاصة، إذ إن الجامعة هى الدعامة الثابتة التى تقوم عليها نهضة الأمم والحصن المنيع الذى يحفظ عليها استقلالها ويصون لها تحررها فلا بد لها من أن تكفل لنفسها حرياته الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ولن يأتى لها ذلك إلا إذا كان لها مفكروها وعلماؤها ومخترعوها ورجالها فى المال والاقتصاد والصناعة والتخطيط الشامل ومن هنا تظهر قيمة التعليم العالى.

وليست جامعاتنا العربية الحديثة بدعا فى حياة أمتنا العربية وليست بالشىء الطارئ علينا وإنما هى استئناف لماضينا المجيد حينما عرفت الأمة العربية دور العلم والمعاهد والجامعات قبل أن تعرفها الأمم الحديثة. وحينما حملت الأمة العربية أمانة العلم فنشرت نور المعرفة وأدت رسالة الحضارة إلى الإنسانية جمعاء. وما كادت البلاد العربية فى عصرنا الحاضر تنهض من كبوتها وتنطلق من قيودها وتملك مكانها اللائق فى ركب الحضارة، فشرعت فى إنشاء الجامعات لتعد أجيالا من أبنائها جديرين بالنهوض برسالتها.

وهناك حقيقة مؤكدة وهى أن التوسع فى التعليم الجامعى فى البلاد العربية كان نتيجة التوسع فى التعليم العام وازدياد حاجات هذه البلاد إلى الفنيين والمتخصصين تبعا



للتقدم فى مختلف مرافقها والتطور الكبير الذى أصابها فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية، ولهذا التوسع فوائده كما أن له مشكلاته منها ما يتصل بالطلبة كمشكلة اختيار الطالب الجامعى من الأعداد الكبيرة التى تتقدم للالتحاق بالكليات الجامعية ومنها ما يتصل بهيئة التدريس فى الجامعات كمشكلة تأهيل هذه الهيئة تأهيلا كاملا وبأعداد كافية. ومن هذه المشكلات أيضا ما يتصل بنظم الدراسة فى التعليم العالى وأدواتها والبرامج الدراسية إلى غير ذلك من المشكلات التى تجابه التوسع فى التعليم الجامعى والتى تكاد تكون واحدة فى كل بلاد العالم مع اختلاف فى القدر تبعا للظروف الخاصة بكل بلد.

ومنذ سنين خلت كان التعليم الجامعى محدودا فى البلاد العربية عامة وكانت الجامعات الوطنية لا تتجاوز بعددها أصابع اليد الواحدة فى جميع البلاد العربية المتقدمة والتى تمثل مركز الطليعة فى الحركة الثقافية وكانت على قلة عددها ضيقة المجال ضعيفة الإمكانيات الفنية والمادية، أما فى البلاد العربية الأخرى حيث لا توجد جامعات فقد كان التعليم الجامعى فيها مقتصرا على قلة ضئيلة جدا من الموسرين كانت تجد طريقها إلى الجامعات فى الخارج إلا أنه أصبح التعليم العالى فى الوقت الحاضر ضرورة من ضروريات الحياة وهو الدعامة الأساسية فى استقلال الأمة وتحررها وبالتالى فهو طريقها للحاق بالركب العالمى الصاعد والمساهمة الفعالة فى بناء الحضارة ولا سيما ونحن نعيش فى عصر الذرة وفى فترة تاريخية بدأ فيها الإنسان غزو الفضاء الخارجى (وصل عدد الجامعات العربية الحكومية والخاصة إلى أكثر من ٨٥ جامعة).

ولقد كانت الخطة الاستعمارية تجاه الدول العربية واحدة وإن اختلفت فى الوسائل فهى محاولات التجهيل وطمس معالم الماضى وقطع الصلة بين أرجاء الوطن العربية، وقد خلق الاستعمار ازدواجا ثقافيا نتيجة لازدواج النظم التعليمية فهناك ما كان يسمى بالتعليم التقليدى الذى كان بعيدا كل البعد عن متطلبات الحياة اليومية كما أن هناك التعليم العصرى الذى كان مصطبقا بالعقلية الأجنبية ولا يمت للواقع العربى إلا بصلات واهية، وحالما رجعت مقاليد الأمور للشعوب العربية بادرت بتوحيد التعليم وتقييمه وتطويره بصفة تلائم العصر ومتطلباته.

وللجامعات دورها الهام ومسئولياتها العظيمة التى تتمثل فى تحرير الشعب كله من العجز الفكرى ثم فى الأخذ بيد المفكر العربى ليخوض معارك الإبداع، ويمكن تقسيم هذا الدور إلى مرحلتين.



١- توفير الإطارات والكادرات والفئات اللازمة للدولة والمجتمع وهذا الدور لا مناص منه لكى تستطيع الجامعة مواصلة طريقها إلى الأمام والقيام بمسئوليات أوسع فى المرحلة التالية.

٢- دخول الفكر العربى ميادين البحث العميق آخذا طريقه نحو البروز والتميز والمشاركة الفعالة فى التقدم البشرى بوجه عام وهى أيضا مرحلة حاسمة نحو إحياء المجد العربى، فلابد إذا من أن تعمل الجامعات على أن تصل سريعا إلى مرحلة الإبداع إذ هى بداية الطريق نحو إرساء قواعد أساسية لدخول العبقرية العربية فى مجالات الفكر العالمى وهى المرحلة الوحيدة الكفيلة بأن تعيد للعرب اعتبارهم ولنتذكر دوما فضل علماء العرب على الإنسانية.

فالجامعات حصون الاستقلال وأمل المستقبل بالنسبة للأمة العربية فهى منارات عالمية للفكر الحر، للفكر الإنسانى، وللفكر العربى من جهة أخرى. وقد أجمعت المؤتمرات والحلقات الدراسية العربية على توصيات بشأن تنسيق التعاون بين الجامعات العربية وهى كما يلى:

١- بشأن تبادل أعضاء هيئة التدريس:

(أ) أن يكون الاتصال بين الجامعات مباشرة فيما يختص بأعضاء هيئة التدريس المعارين وتخطر بذلك الإدارة الثقافية للجامعة العربية.

(ب) أن تعد الإدارة الثقافية كشوفا بأسماء من يمكن الإفادة منهم فى الجامعات من الأساتذة والعلماء من الذين يعملون فيها مع بيان مؤهلاتهم وبحوثهم وتنشر هذه البيانات بين الجامعات فى البلاد العربية وذلك للاستعانة بها عند الاقتضاء.

(ج) التوسع فى تبادل أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات بما يكفل التعرف على الاتجاهات الثقافية فيها.

(د) الاتفاق بين الجهتين المعنيتين على وضع قواعد مالية وإدارية لإعارة أعضاء هيئة التدريس وتبادلهم بحيث تتلاءم مع مكانتهم وتوفر لهم الطمأنينة ويكون تحديد اللقب العلمى الذى يشغله المعار بالاتفاق بين الجامعتين المعنيتين.

(هـ) أن يكون هناك تبادل زيارات بين الخبراء الإداريين فى الجامعات.

(و) أن تضع الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية برنامجا يمكنها من إمداد البلاد العربية بالخبراء فى شئون التعليم الجامعى والعالى متى طلب إليها ذلك.



(ز) أن ترسل الجامعات المستعيرة طلباتها إلى الجامعات المعيرة مبكرا.

(ح) أن تكون طلبات الإعارة على أساس التخصص بقدر الإمكان وأن يشمل الطلب الشروط المطلوبة فى المعار وأن يراعى فيه بقدر الإمكان أيضا أن يكون قد مارس التعليم الجامعى

(ى) أن تكون الإعارة لمدة تضمن الاستقرار الضرورى لهيئة التدريس فى الجامعات الناشئة

(ط) التوسع فى العمل بنظام الأساتذة الزائرين والإعارة لفترات قصيرة

٢- بشأن تعادل الشهادات الجامعية وتبادل الطلبة:

(أ) العمل على تنسيق المستويات العلمية وشروط منح الدرجات وتعيين القائمين بالتدريس فى الجامعة.

(ب) تبادل الممتحنين بين الجامعات العربية.

(ج) تخصيص نسبة معينة فى كل جامعة من الجامعات العربية للوافدين من الطلبة العرب.

(د) أن تقوم كل جامعة عربية بإنشاء إدارة لرعاية شئون الطلبة الوافدين إليها من البلاد العربية.

٣- منح الطلبة الجزائريين والعناية بالطلبة الفلسطينيين:

(أ) تيسير التحاق الطلبة الجزائريين فى الجامعات العربية.

(ب) التوسع فى إعطاء المنح الدراسية للطلبة الجزائريين فى مختلف مراحل التعليم الجامعى والعالى بما يكفل لهم حياة كريمة ويعدهم للنهوض بواجبهم فى عهد الاستقلال.

(ج) الاستمرار فى تقديم التسهيلات الممنوحة للطلاب الفلسطينيين فى الجامعات العربية والتوسع فى تخصيص المنح للنابهين منهم.

٤- بشأن تبادل الرحلات الثقافية والرياضية:

(أ) التوسع فى تنظيم رحلات للطلبة وهيئة التدريس إلى البلاد العربية للتعرف على معالمها وإخوانهم فيها ويكون لهذه الرحلات برامج ثقافية ورياضية واجتماعية وأن تقوم البلاد المضيفة بعمل التسهيلات اللازمة من حيث السفر والإقامة وغير ذلك.



٥- بشأن تنسيق التعاون العلمى:

(أ) تبادل المطبوعات العلمية بين الجامعات بما فى ذلك التقارير والدلائل الجامعية والوسائل العلمية وملخصات لها وجميع ما تنشر كل جامعة من المجلات والبحوث العلمية وأسئلة امتحانات الدرجات الجامعية.

(ب) تبادل البيانات والمعلومات من البحوث التى تم إعدادها فى كل جامعة وإرسال ملخص بنتائج كل منها إلى الجامعات الأخرى.

(ج) أن تعمل كل جامعة على أن تكون لها ميزانية خاصة بالبحوث العلمية.

تدريس العلوم باللغة العربية:

١- أن تسرع الجامعات العربية بتعريب التعليم فى كلياتها المختلفة مع مراعاة ما تقتضيه الظروف المحلية.

٢- أن يكون التعريب تدريجيا فيبدأ بالسنة الدراسية الأولى ثم الثانية وهكذا.

٣- أن يصحب تعريب التعليم فى الجامعات اتصال العناية بتعليم اللغات الأجنبية فى الكليات الجامعية.

٤- أن تشجع الجامعات والهيئات العلمية والإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية التأليف والترجمة باللغة العربية فى مختلف المواد وذلك بتخصيص مكافآت مجزية أو شراء حق التأليف والترجمة والنشر أو شراء نسخ مما يؤلف أو يترجم وتوزيعها على مختلف الجامعات والمكتبات.



دليل التخصصات العامة

للمؤهل الدراسى الأساسى

(١) شهادة عامة بدون تخصص
(٢) مواد طبية
(٣) مواد أدبية
(٤) لغة عربية
(٥) لغة إنجليزية
(٦) لغة فرنسية
(٧) لغات أخرى
(٨) تاريخ
(٩) جغرافيا
(١٠) فلسفة
(١١) اجتماع
(١٢) علم نفس
(١٣) آثار
(١٤) وثائق ومكتبات
(١٥) محاسبة ومراجعة
(١٦) إدارة أعمال
(١٧) إحصاء
(١٨) اقتصاد وعلوم سياسية
(١٩) رياضة بحتة
(٢٠) طبيعة
(٢١) كيمياء
(٢٢) حيوان
(٢٣) نبات
(٢٤) جيولوجيا
(٢٥) علوم بحار
(٢٦) طبيعة تطبيقية
(٢٧) طبيعة وجيولوجيا
(٢٨) طبيعة ورياضة بحتة
(٢٩) طبيعة ورياضة تطبيقية
(٣٠) طبيعة ورياضة عامة
(٣١) كيمياء وطبيعة
(٣٢) كيمياء وجيولوجيا
(٣٣) كيمياء وحيوان
(٣٤) كيمياء وحشرات
(٣٥) كيمياء ونبات .
(٣٦) نبات وحيوان
(٣٧) رياضة بحتة ورياضة تطبيقية
(٣٨) رياضة وفلك
(٣٩) طبيعة وفلك
(٤٠) هندسة مدنية
(٤١) هندسة بحرية وعمارة سفن
(٤٢) هندسة كيميائية
(٤٣) هندسة فيزيائية
(٤٤) هندسة زراعية

(٤٥) أراضى
(٤٦) اقتصاد زراعى
(٤٧) ألبان
(٤٨) أمراض نبات
(٤٩) إنتاج حيوانى
(٥٠) إنتاج دواجن
(٥١) صناعات غذائية
(٥٢) حشرات ومبيدات حشرية
(٥٣) خضر أو فاكهة أو محاصيل
(٥٤) طب وجراحة
(٥٥) طب أسنان
(٥٦) طب رمد
(٥٧) طب بيطرى
(٥٨) كهرباء
(٥٩) لاسلكى
(٦٠) ميكانيكا
(٦١) سيارات
(٦٢) عمارة
(٦٣) رى
(٦٤) أعمال صحية
(٦٥) خراطة
(٦٦) حدادة وبرادة
(٦٧) طباعة منسوجات وصباغة
(٦٨) طباعة وتجليد
(٦٩) ساعات
(٧٠) جلود
(٧١) نقش وزخرفة
(٧٢) ديكور
(٧٣) غزل ونسج
(٧٤) تريكو وسجاد
(٧٥) نجارة أثاث
(٧٦) تصوير
(٧٧) حفر
(٧٨) تربية رياضية
(٧٩) موسيقى
(٨٠) تدبير منزلى
(٨١) أشغال إبرة وخياطة وتريكو



دليل التخصصات الدقيقة

١- العلوم الرياضية والتطبيقية:

(١) رياضة بحتة
(٢) رياضة تطبيقية
(٣) إحصاء
(٤) اقتصاد رياضي
(٥) فلك وطبيعة أرضية
(٦) طبيعة طبية
(٧) طبيعة إشعاعية
(٨) طبيعة نووية
(٩) طبيعة الجوامد
(١٠) الضوء والإضاءة والطيف
(١١) القياس الدقيق والمعايرة
(١٢) الأجهزة العلمية
(١٣) صوتيات وفق السمعيات
(١٤) الكيمياء النووية

٢- العلوم والصناعات الكيميائية:

(١) الأبحاث الكيمائية العامة
(٢) كيمياء البترول والتكرير
(٣) الكيماويات الثقيلة
(٤) الأسمدة
(٥) الفلزات
(٦) المنسوجات والألياف
(٧) اللب والورق
(٨) الحراريات والسيراميك
(٩) الزجاج
(١٠) الصناعات الميكروبيولوجية
(١١) البويات والورنيشات
(١٢) المطاط والبلاستيك
(١٣) صناعة ودباغة الجلود

٣- العلوم الجيولوجية والتعدينية:

(١) جيولوجيا البترول
(٢) التعدين

٤- العلوم والصناعات الهندسية:

(١) غزل ونسيج
(٢) قوى وتوزيعها
(٣) صناعات هندسية وتشكيل معادن
(٤) هندسة نقل البترول
(٥) مواصلات سلكية ولاسلكية
(٦) سكك حديدية
(٧) طرق ومطارات
(٨) ملاحة داخلية
(٩) هندسة العمارة
(١٠) الري
(١١) الصرف والمياه الجوفية
(١٢) الأيدروليكا
(١٣) المقننات المائية
(١٤) المساحة والجيولوجيا والفتوجرافدى
(١٥) آلات حرارية
(١٦) ميكانيكا تطبيقية
(١٧) هندسة تزييت
(١٨) سيارات
(١٩) صدأ واحتراق
(٢٠) ديناميكا هوائية وطيران
(٢١) آلات أيدروليكية
(٢٢) التبريد والتكثيف
(٢٣) صناعات بحرية
(٢٤) هندسة تكرير واستغلال البترول
(٢٥) هندسة واقتصاديات الإنتاج
(٢٦) صناعات الحديد والصلب
(٢٧) صناعة المعادن غير الحديدية

٥- العلوم الزراعية والبيولوجية:

(١) محاصيل الحقل
(٢) الآلات الزراعية
(٣) المحاصيل البستانية
(٤) الخضر
(٥) الآفات الحشرية
(٦) أمراض النباتات
(٧) الإنتاج الحيواني
(٨) أمراض الحيوان
(٩) استصلاح وتحسين الأراضي
(١٠) الأسمدة والتسميد



(١١) الألبان

(١٢) الثورة المائية

(١٣) الصناعات الغذائية وصناعة الزيوت والدهون

(١٤) الاقتصاد الزراعى

(١٥) المجتمع الريفى

(١٦) الاقتصاد المنزلى

(١٧) تخصصات مختلفة فى العلوم البيولوجية.

٦- العلوم والخدمات الطبية:

(١) الصيدلة الصناعية

(٢) الكيمياء الصيدلية

(٣) الميكروبولوجيا

(٤) النباتات الطبية

(٥) الصيدلة الجالينية

(٦) الأقرابازين

(٧) المستحضرات الطبية

(٨) الدم ومشتقاته

(٩) الصحة العامة

(١٠) طب الصناعات

(١١) الأغذية والتغذية

(١٢) الأمراض المستوطنة

(١٣) الأرماد وطب والعيون

(١٤) القلب والدورة الدموية

(١٥) أمراض الرئتين

(١٦) السرطان

(١٧) صحة وأمراض الأطفال

(١٨) طب الأسنان.

٧- العلوم الاقتصادية والتجارية

(١) محاسبة عامة

(٢) محاسبة تأمين

(٣) محاسبة بنوك

(٤) محاسبة تكاليف

(٥) مراجعة

(٦) إدارة أعمال

(٧) مالية عامة

(٨) رياضة مالية

(٩) التشريعات المالية

(١٠) الاقتصاد والعلوم السياسية

(١١) تسويق



٨- قسم العلوم الإنسانية:

(١) اجتماع
(٢) تاريخ وجغرافيا
(٣) فلسفة
(٤) علم نفس
(٥) التربية وطرق التدريس
(٦) الإدارة المدرسية
(٧) الوسائل السمعية والبصرية
(٨) الدراسات الدينية
(٩) لغة عربية
(١٠) لغة إنجليزية
(١١) لغة فرنسية
(١٢) لغات أخرى
(١٣) الدراسات الأوربية القديمة
(١٤) الآثار
(١٥) الوثائق والمكتبات
(١٦) الرسم
(١٧) الزخرفة
(١٨) النحت
(١٩) الحفر
(٢٠) التصوير الفوتوغرافى
(٢١) التصوير السينمائى والتليفزيونى
(٢٢) الموسيقى
(٢٣) الغناء
(٢٤) الباليه
(٢٥) التمثيل
(٢٦) الإخراج
(٢٧) التربية الرياضية
(٢٨) الأزياء
(٢٩) الديكور
(٣٠) الفنون الشعبية «الفولكور»
(٣١) الصحافة
(٣٢) القانون المدنى
(٣٣) القانون التجارى
(٣٤) قانون المرافعات
(٣٥) القانون العام
(٣٦) القانون الجنائى
(٣٧) القانون الدولى
(٣٧) القانون الرومانى
(٣٩) الشريعة الإسلامية

وبذلك تصل التخصصات العامة والدقيقة إلى ١٧٥ تخصصا قابلة للزيادة



النظام الأساسى

لاتحاد الجامعات العربية

الأمانة العامة فى ١٩٩٨ عمان

الباب الأول

الاسم والمقر

مادة (١) :

تؤلف الجامعات العربية فيما بينهـا اتحادا يسمى (اتحاد الجامعات العربية) تكون له شخصية اعتبارية مستقلة. ومقره مدينة عمان فى المملكة الأردنية الهاشمية.

الباب الثانى

التعريفات

مادة (٢) :

يكون للكلمات والعبارت التالية حيـثما وردت فى هذا النظام واللوائح المنبثقة عنه المعانى المخصصة لها أدناه ما لم تدل القرينة على خلاف ذلك:

الاتحاد: اتحاد الجامعات العربية

مقر الاتحاد: عمان المملكة الأردنية الهاشمية

المجلس: مجلس الاتحاد

الأمانة العامة: الأمانة العامة للاتحاد

الجامعات: الجامعات العربية الأعضاء فى الاتحاد

رئيس المجلس: رئيس مجلس الاتحاد

الأمين العام: الأمين العام للاتحاد

الأمين العام المساعد: الأمين العام المساعد للاتحاد

الباب الثالث

الأهداف

مادة (٣):

إن الهدف الأسـاسى للاتحاد هو دعم الجامعـات العربية فى إعداد الإنسـان القادر على خدمة أمته العربية وتحقيق تطلعـاتها، وذلك بالعمل على أن تلتزم الجامعات العربية



بالقيم التابعة من عقيدة الإسلام ورسالته الخالدة، وتطبيقها فكرا وعملا لتحقيق هذا الهدف بجميع الوسائل المشروعة، وعلى الأخص من خلال ما يلى:

أ- توثيق التعاون بين الجامعات العربية وتنسيق جهودها فى تحقيق أهدف الأمة العربية.

ب- التعاون على رفع مستوى التعليم الجامعى فى شتى مجالاته.

ج - تشجيع البحوث العلمية المشتركة وتبادل نتائجها.

د - تبادل أعضاء هيئة التدريس والخبرات الجامعية.

هـ - عقد الندوات والمؤتمرات العلمية المتخصصة.

و- توجيه العناية إلى البحوث التطبيقية التى تعالج مشكلات الأمة العربية والإسلامية وربط موضوعات البحوث بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ز - العناية بالتراث العربى والإسلامى وحفظه ونشره ونقله إلى اللغات الأخرى وبيان مكانته وأثره فى الحضارة الإنسانية.

ح- العمل على أن تكون العربية لغة التعليم فى الجامعات والسعى لتوحيد المصطلحات العلمية والحضارية.

ط - تشجيع إنشاء الجامعات ومراكز البحوث فى البلاد العربية ودعمها.

ى - توثيق التعاون بين الجامعات العربية والإسلامية وغيرها من جامعات العالم.

ك- التنسيق بين جهود الجامعات فى الهيئات والمؤتمرات الدولية التى تشارك فيها.

ل- دعم استقلال الجامعات العربية وأعضاء هيئة التدريس فيها وحماية حقوقهم وتقوية أواصر التعاون بينهم.

م- الاهتمام بالإدارة الجامعية وتطوير كفاءة الأداء فيها.

ص- دعم وتشجيع الأنشطة الطلابية المشتركة بين الجامعات العربية.

ع- تنسيق التعاون بين الجامعات فى مجالات الوسائل التعليمية من مكتبات ومختبرات وسواها.

الباب الرابع

العضوية

مادة (٤) :

عضوية الاتحاد نوعان:

أولا: العضوية العاملة:

يشترط لقبول جامعة عضوا عاملا بالاتحاد:

(أ) أن يكون الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها شرطا للالتحاق ببرامجها التى تؤدى إلى الدرجة الجامعية الأولى وأن يكون الحصول على الدرجة الجامعية الأولى (الليسانس أو البكالوريوس) شرطا للالتحاق ببرامج الدراسات العليا فيها.

(ب) أن تكون مدة الدراسة لنيل درجاتها الجامعية فى حدود المعدلات الجامعية العالمية.

(ج) أن يكون معترفا بها وبالدرجات الجامعية التى تمنحها من الجهة المسئولة عن التعليم الجامعى والعالى فى البلد الذى أنشئت فيه.

(د) أن تكون عربية فى إدارتها ومصادر تمويلها.

(هـ) أن تكون قد خرجت فوجا من ثلاث كليات على الأقل بعد إنشائها كجامعة.

ثانيا: العضوية المشاركة:

يجوز أن يقبل عضوا مشاركا بالاتحاد:

(أ) الجامعة الحكومية المستوفية لشروط القبول كعضو عامل، عدا أنها لم تخرج بعد إنشائها كجامعة أى فوج بعد، وذلك إلى حين تخرج فوجا من ثلاث كليات على الأقل ثم تقدمها بطلب إلى الأمين العام للاتحاد بالتحول إلى عضو عامل وفق الأنظمة والتعليمات المعمول بها لعرضه على مجلس الاتحاد.

(ب) المعهد (أو الكلية النوعية) المنبثق عن جامعة الدول العربية أو عن إحدى منظماتها، إذا كان يمنح درجات جامعية بالشروط المنصوص عليها فى الفقرات (أ) و (ب) و(ج) من أول من هذه المادة وخرج فوجا على الأقل.

(ج) الجامعة الخاصة أو المفتوحة التى تنشأ فى بلد عربى ويكون غالبية طلابها من الطلاب العرب وغالية مصادر تمويلها وإدارتها عربية إذا كانت تمنح درجات جامعية بالشروط المنصوص عليها فى الفقرات (أ) و(ب) و(ج) من أول من هذه المادة، وكانت قد مضى عامان على بدء الدراسة فيها.

ويجوز أن تقبل هذه الجامعة عضوا عاملا فى الاتحاد بعد انقضاء مدة سنتين من تاريخ قبولها عضوا مشاركا فيه شريطة أن تقدم طلبا بذلك إلى الأمين العام للاتحاد



بعـد انقضاء مـدة سنتيـن وتحقق الشـروط المنصوص عليـها فى اسـتمارة تحـويل العضـوية، وأن تكون قد خرجت فوجـا من ثلاث كليات على الأقل بعد إنشـائها كجامعة.

ويحق لممثـل عربى لإدارة العضـو المشارك، حضـور اجتمـاعات مـجلس الاتحاد والمشاركة فى المناقشات دون حق التصويت.

(هـ) المؤسسة الجامعية التى تتحقق فـيها الشروط المنصوص عليها فى الفقرات (أ) و(ب) و(ج) و(د) و(هـ) من المادة الرابعة / أولا من النظام الأسـاس للاتحاد، والتى تمنح درجة البكالوريوس أو الليسانس على الأقل فى أكثر من كـلية أو معهد بعد مضى عامين على بدء الدراسة فيها.

ولا يجوز لها أن تتقدم بطلب لتحويل عضـويتها المشاركة إلى عضوية عاملة ما لم تتحـقق فيهـا شروط الجامـعة أو الأكاديمـية وتستـوفى باقى شروط التـحويل إلى العضوية العاملة.

(و) يجوز بناء على توصية من مجلس التـعليم العالى (أو ما يقابله) فى أى من الأقطار العربية، أن تقـبل عضوا مشـاركا المؤسسة أو الأكاديمـية العربية التى تنشـأ لخدمة أهداف الأمة العربية التى وردت فى النظام الأساس لاتحاد الجامعات العربية شريطة أن يكون غالبية طلابها عربا وأن تتحقق فـيها الشروط المنصوص عليها فى الفقرات (أ) و (ب) و (د) من المادة الرابعة / أولا من النظام الأساس للاتحاد ولا يجوز أن تتحول عضويتها المشاركة إلى عضوية عاملة.

مادة (٥) :

تقدم الجـامعة المعنية طلبـا تستوفى فيـه المعلومات اللازمة للانضمـام إلى الاتحاد ويصدر قرار من المجلس فى ذلك.

ولا تعتـبر العضـوية سارية إلا بعـد تسديد رسم الاشتـراك وخلال مدة أقـصاها سنتين، ولاعتـبار قرار قبولهـا لاغيا، وعليهـا تقديم طلب جديد إذا رغبت بـالانضمام لعضوية الاتحاد.

مادة (٦) :

للمجلس أن يعلق عضوية الجامعة التى تخل بأى من شروط العضوية أو لأسباب أخرى يقـدرها المجلس وذلك بالأغلبية المطلقة لأعـضاء الاتحاد. وله أن يسقط عـضوية الجامعة لأسباب يقدرها وذلك بأكثرية الثلثين.



مادة (٧):

تعاد عضوية الجامعة التى علقت عضويتها بالأغلبية المطلقة لأعضاء الاتحاد، وتعاد عضوية الجامعة التى أسقطت عضويتها بأكثرية الثلثين.

الباب الخامس

هيئات الاتحاد

مادة (٨):

يتكون الاتحاد من الهيئتين الآتيتين:

أولا: مجلس الاتحاد.

ثانيا: الأمانة العامة.

أولا: المجلس

مادة (٩) :

المجلس هو الهيئة العليا للاتحاد، ويتألف من ممثلى الجامعات الأعضاء، ويمثل كل جامعة رئيسها (مديرها) أو من ينوب عنه من أعضاء مجلس الجامعة، أو الهيئة المسئولة عنها، ويكون لكل جامعة صوت واحد.

يمارس المجلس الاختصاصات والإجراءات الآتية:

أ- وضع السياسة العامة للاتحاد.

ب- تعديل النظام الأساس للاتحاد، ويتم ذلك بأغلبية أعضاء الاتحاد.

ج- تشكيل لجنة تنفيذية يحدد عددها وكيفية اختيارها والصلاحيات التى تتمتع بها.

د- الموافقة على خطة عمل الاتحاد.

هـ- إصدار الأنظمة الداخلية، المالية والإدارية، أو تعديلها.

و- النظر فى طلبات الانضمام إلى الاتحاد من الجامعات والمعاهد العالية العربية والبت فيها وفق أحكام المادة (٤) من هذا النظام.

ز- مناقشة الموازنة العامة للاتحاد وإقرارها، والمصادقة على الحساب الختامى.

ح- تعيين الأمين العام والأمينين العامين المساعدين وذلك باختيارهم ممن ترشحهم الجامعات لشغل هذه الوظائف.



ط- إقرار الهيكل الإدارى للأمانة العامة.

ى- تحديد مقدار الاشتراكات السنوية للأعضاء.

ك- قبول التبرعات والهبات والمنح بما لا يتعارض مع أهداف الاتحاد.

ل- إقرار وسائل استثمار أموال الاتحاد.

م- النظر فيما تعرضه الأمانة العامة من موضوعات ومشروعات، واتخاذ القرار المناسب بشأنها.

ن- تحديد علاقة الاتحاد بالهيئات الإقليمية والعربية والدولية بما يحقق أهداف الاتحاد.

ص -تأليف لجان لدراسة موضوعات معينة مما تدخل فى اختصاص أو للقيام بمهام يكلفها بها.

ع- يجوز للمجلس أن يفوض إلى رئيس أو إلى الأمين العام أو إلى لجنة منبثقة عنه بعضا من الصلاحيات التى يمارسها.

مادة (١١) :

ينعقد المجلس مرة كل عام فى المكان والزمان اللذين يحددهما فى اجتماعه السابق، ويجوز أن يعقد اجتماعات استثنائية إذا دعت إليها الأمانة العامة بشرط موافقة ثلث الأعضاء، أو إذا دعت إليها إحدى الجامعات الأعضاء بشرط موافقة الأغلبية المطلقة للأعضاء.

مادة (١٢):

يدعى إلى حضور اجتماعات المجلس أعضاء مراقبون من المنظمات العربية والدولية، كما يجوز للأمانة العامة أن تدعو مراقبين من المهتمين بشئون الجامعات بصفتهم الشخصية.

مادة (١٣):

أ- يكون اجتماع المجلس قانونيا بحضور الأغلبية المطلقة للجامعات أعضاء الاتحاد ولهذا الغرض يستبعد من العدد الكلى الجامعات أعضاء الاتحاد غير سارية العضوية طبقا للمادة الخامسة من هذا النظام والجامعات التى علقت عضويتها طبقا للمادة السادسة من هذا النظام والجامعات التى لم تسدد اشتراكاتها والمستحق عليها للاتحاد لمدة أربع سنوات سابقة، وإذا لم يكتمل هذا النصاب يؤجل الاجتماع إلى اليوم التالى ليصبح

الانعقاد قانونيا فى الاجتماع التالى بحضور ٢٥٪ على الأقل من الجامعات الأعضاء المشار إليهم فى أعلاه.

ب- مع مراعات ما جاء فى المواد ٦ ٧ ١٠ (ب) ٢١ تصدر قرارات المجلس بموافقة الأغلبية المطلقة للأعضاء الحاضرين.

مادة (١٤):

أ- يعقد المجلس كل ثلاث سنوات مؤتمرا علميا لدراسة ومناقشة موضوع أساسى ورئيسى من الموضوعات ذات العلاقة بالتعليم العالى والجامعى والبحث العلمى، وتمثل كل جامعة عضو برئيسها (مديرها)، واثنين على الأكثر من أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها.

ب- توجه الدعوة لحضور المؤتمر العلمى إلى الأساتذة رؤساء ومديرى الجامعات السابقين وإلى الأمناء العامين والأمناء العامين المساعدين المتعاقبين للاتحاد للاستفادة من خبرات من يرغب منهم فى حضور المؤتمر العلمى للاتحاد.

ثانيا: الأمانة العامة

مادة (١٥):

تتألف الأمانة العامة للاتحاد من:

أ- أمين عام.

ب- أمينان عامان مساعدان يختارهما المجلس بالأغلبية المطلقة للأعضاء الحاضرين لمدة أربع سنوات غير قابلة للتجديد.

ج- عدد من الموظفين والعاملين يعينون وفق الهيكل التنظيمى الإدارى الذى يقره المجلس.

مادة (١٦):

يشترط فى كل من الأمين العام والأمينين العامين المساعدين للاتحاد أن يكون متفرغا وأن يكون قد شغل وظيفة أستاذ فى إحدى الجامعات الأعضاء لمدة خمس سنوات على الأقل وأن يكون قد شغل خلال فترة عمله كأستاذ موقعا إداريا علميا لا يقل عن منصب عميد وأن يرشح من الجامعة التى هو على ملاكها الدائم.

مادة (١٧) :

تختص الأمانة العامة بالأمور الآتية:

أ- توجيه الدعوة لحضور اجتماعات المجلس، واتخاذ الإجراءات اللازمة لذلك ووضع مشروع جدول أعماله والعمل على تنفيذ قراراته.

ب- اقتراح الهيكل الإدارى لجهاز الأمانة العامة.

ج - إعداد مشروع موازنة الاتحاد والحساب الختامى.

د - بحث طلبات العضوية وعرضها على المجلس.

هـ - الاقتراح على المجلس بعقد المؤتمرات والندوات وتشكيل اللجان وتحديد موضوعات بحثها وغير ذلك مما يحقق أهداف الاتحاد.

و- إصدار الدوريات واقتراح المطبوعات التى ترى نشرها باسم الاتحاد.

ز- إعداد مشروعات الأنظمة الداخلية، المالية والإدارية، للاتحاد واقتراح تعديلها وعرضها على المجلس.

ح - جمع ونشر المعلومات والبيانات الإحصائية الخاصة بجميع الشئون الجامعية.

ط- القيام بأمانة سر المجلس.

ى- القيام بأى مهام يكلفها بها المجلس.

مادة (١٨) :

تقدم الأمانة العامة تقريرا سنويا وافيا عن أعمالها إلى المجلس.

الباب السادس

مالية الاتحاد

مادة (١٩) :

تتكون مالية الاتحاد من:

أ- اشتراكات الأعضاء.

ب- ما تخصصه دولة المقر.

ج -التبرعات والهبات والإعانات والمنح التى يقبلها الاتحاد.

د- أى موارد أخرى يقبلها المجلس.

مادة (٢٠) :

تودع أموال الاتحاد فى مـصارف عربية يوافق عليها المجلس وتبـين اللائحة المالية طريقة الإيداع والسحب وجهات الاختصاص.

مادة (٢١) :

يعدل هذا النظام أو يوقف العمل به بقرار من مجلس الاتحاد، ويصدر التعديل أو الوقف بأغلبية أعـضاء الاتحاد شريطة أن يسبق ذلك إدراج اقتـراح التعديل أو الوقف فى جدول أعمال المجلس.

النظام الداخلى

لاتحاد الجامعات العربية

أولا: مجلس الاتحاد

مادة (١) :

يتألف مجلس الاتحاد من رؤساء (مديرى) الجامعات أو من ينوبون عنهم من أعضاء مجلس الجامعة أو الهيئة المسئولة فيها.

مادة (٢) :

ينعقد المجلس مرة كل عام فى المكان والزمان اللذين يحددهما فى اجتماعاته السابقة وفق ما جاء فى المادة (١١) من النظام الأساس للاتحاد.

مادة (٣) :

يدعى الأعضاء المشاركون كما تدعى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وغيرها من المنظمات والهيئات الإقليمية والدولية ذات العلاقة لإيفاد مراقبين عنها لحضور اجتماعات المجلس كما يجوز للأمانة العامة أن تدعو لحضور المجلس مراقبين من المهتمين بشئون الجامعات بصفتهم الشخصية.

مادة (٤) :

تكون اجتماعات اللجان التى يشكلها المجلس قانونية بحضور الأغلبية المطلقة من أعضاء كل لجنة.

مادة (٥) :

تعد الأمانة العامة مشروع جدول أعمال المجلس وتبلغه للأعضاء مع الدعوة للاجتماع قبل الموعد بشهر على الأقل، ولكل عضو أن يقترح قبل انعقاد المجلس بمدة لا تقل عن خمسة عشر يوما إدراج مواد جديدة وتقوم الأمانة العامة بتنظيم مشروع جدول الأعمال مع التقارير والوثائق الخاصة به ويبلغ للأعضاء قبل انعقاد المجلس مباشرة.



مادة (٦) :

يشمل مشروع جدول الأعمال ما يأتى:

أ- المصادقة على محضر الاجتماع الأخير.

ب- تقرير الأمين العام عن أعمال الأمانة العامة منذ دورة المجلس الأخيرة.

ج- تقرير المتابعة عن تنفيذ قرارات المجلس فى دورته الأخيرة.

د- الموازنة العامة والحسابات الختامية والموضوعات المتعلقة بها.

هـ - الموضوعات التى يقرر المجلس إدراجها.

و- الموضوعات التى تقترحها أى جامعة عربية .

ز- الموضوعات التى يقترحها الأمين العام.

ح- الموضوعات التى تطلب المشورة فيها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية أو إحدى منظماتها.

مادة (٧) :

أ- يقدم رئيس المجلس مشروع جدول الأعمال إلى المجلس لإقراره أو تعديله بعد افتتاح الدورة مباشرة.

ب- يصادق المجلس فى بداية كل اجتماع على مشروع جدول أعماله وله أن يعدله أو يضيف إليه مواد جديدة.

مادة (٨) :

يختار المجلس رئيسا له وفق أحكام المادة (١٣) من النظام الأساس للاتحاد وتستمر رئاسته لدورة واحدة.

مادة (٩) :

تكون لرئيس المجلس الصلاحيات التالية:

إعلان افتتاح الجلسات واختتامها ورفعها وإدارة أعمال المجلس ومناقشاته ومراعاة النظام وتطبيق أحكامه وإعلان إغلاق باب المناقشة، وطرح الاقتراح لأخذ الرأى فيه، وإعطاء حق الكلام، وعرض الموضوعات للتصويت، والحكم فى نقط النظام وإعلان القرارات، وحق المشاركة فى المناقشات، وحق التصويت بغير صوت مرجح عند تساوى الأصوات وممارسة جميع المهام التى يسندها المجلس إليه.



مادة (١٠) :

إذا تعذر حضور رئيس الجامعة (مديرها) اجتماعات المجلس تختار الجامعة ممثلها فى المجلس من أعضاء مجلس الجامعة أو الهيئة المسئولة فيها، وتبلغ اسمه للأمانة العامة وللجامعة التى سيعقد فيها الاجتماع.

مادة (١١) :

أ- يدعو الرئيس المتكلمين وفق ترتيب طلبهم للكلام، ويجوز أن تعطى الأسبقية فى الكلام لمقرر لجنة فرعية ما لتقديم تقرير اللجنة أو الدفاع عنه.

ب- للرئيس أن يحدد المدة التى يسمح بها لكل متكلم.

ج- للرئيس خلال المناقشة أن يعلن قائمة المتكلمين وأن يعلن موافقة المجلس اختتام القائمة، وله أن يعطى حق الرد لأحد الأعضاء بعد اختتام القائمة إذا تطلب الأمر ذلك.

د- للرئيس أن يوقف المناقشة فى أى موضوع أو مشروع قرار إذا طلب ذلك عضو وأيده عضو آخر.

هـ- للعضو أن يقترح قفل باب المناقشة، ويكون للاقتراح الأولوية فإذا قدمت طلبات للكلام فيه فلا يسمح إلا لاثنين، أحدهما للدفاع عنه والآخر لمعارضته، وبعدئذ يعرض الرئيس اقتراح القفل للتصويت، فإذا وافق عليه المجلس يعلن الرئيس غلق باب المناقشة.

و- للرئيس أن يؤجل المناقشة فى أى موضوع حتى يتم توزيع النص على جميع الأعضاء الحاضرين إذا طلب ذلك عضو وأيده عضوان آخران.

ز- لصاحب الاقتراح سحب اقتراحه فى أى وقت قبل بداية التصويت عليه، بشرط ألا يكون قد تناوله التعديل، ولأى عضو آخر أن يتبنى الاقتراح المسحوب.

ح- إذا طلب أحد الأعضاء تجزئة الاقتراح، يتم التصويت على الأجزاء منفصلة والأجزاء التى يوافق عليها تعرض بعد ذلك للتصويت بجملتها، وإذا رفضت جميع الأجزاء التى يتألف منها الاقتراح عد الاقتراح مرفوضا.

ط- إذا قدم تعديل أو أكثر على اقتراح، فإن التصويت يتم على التعديلات المقترحة بدءا بآخر تعديل مقترح.



ى- للعضو أن يثير نقطة نظام خلال مناقشة أى موضوع، ويبت الرئيس فورا فى قانونية تلك النقطة وفق ما تنص عليه أنظمة الاتحاد المعمول بها .

مادة (١٢) :

لا يعرض اقتراح للتصويت ما لم يكن قد ثنى عليه

مادة (١٣) :

لا يجوز النظر فى اقتراح أقر أو رفض فى نفس دورة المجلس ما لم يقرر المجلس غير ذلك بأغلبية ثلثى الأعضاء الحاضرين ويعطى الإذن بالكلام فى موصوع إعادة النظر لمتكلمين اثنين وبعد ذلك يعرض الرأى فورا للتصويت فى دورة المجلس نفسها

مادة (١٤) :

أ- لكل عضو فى المجلس صوت واحد ويجوز لإحدى الجامعات الأعضاء أن تمثل جامعة أخرى عضوا وأن تصوت بدلا عنها على أن تفوض كتابيا بدلك مع حصر هذا الحق لرئيس أو مدير أى جامعة يشارك فى الاجتماع بجامعة واحدة فقط .

ب- للعضو المشارك أو المراقب حق المناقشة وليس له حق التصويت

مادة (١٥) :

يتخذ المجلس قراراته بالأغلبية المطلقة للأعضاء الحاضرين المقترعين عدا ما ورد فى المواد ٦ ، ٧ ، ١٠ (ب) ٢١ من النظام الأساس، وفى جميع حالات الاقتراع (علنية أو سرية) لا تحسب الأصوات المستنكفة أو الأوراق الملغاة.

مادة (١٦) :

يتم الاقتراع عادة برفع الأيدى، وقد يجرى التصويت بالنداء بالاسم إذا طلب ذلك ثلاثة على الأقل من الأعضاء الحاضرين، وينادى على أسماء الأعضاء حسب الترتيب الهجائى لأسماء الجامعات التى يمثلونها، ويكون الاقتراع سريا إذا طلب ذلك خمسة على الأقل من الأعضاء الحاضرين

مادة (١٧) :

إذا تساوت الأصوات يؤجل التصويت إلى جلسة لاحقة فى الاجتماع ذاته وتستمر الجلسة لمتابعة البحث فى الموضوعات الأخرى وإذا لم يجز الاقتراح فى التصويت الثانى أغلبية مطلقة عد مرفوضا.



مادة (١٨) :

للأمين العـام أن يطلب من الأعضـاء الموافقـة على قرار بالتمـرير (بالمراسلة) إذا كانت موافقة المجلس مطلوبة لإجراءات عاجلة بـصورة استثنائية حينما لا يكون المجلس منعقدا، وتنفذ القرارات المقترحة إذا وافق عليه بالتمرير ثلثا أعضاء المجلس.

مادة (١٩) :

توزع مشروعات المحاضر على الأعضاء لمراجعـتها قبل الاجتماع التالى للمجلس بوقت كاف، ويصادق المجلس عند بداية كل اجتماع على محضر الاجتماع الأخير.

مادة (٢٠) :

تعد تسـجيلات صوتيـة لأعمال المجلس، وتحـفظ هذه التسجيـلات لدى الأمانة العامة للاتحاد كوثيقة يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.

مادة (٢١) :

يصادق المجلس فى نهـاية كل اجتماع على مـجموعة القرارات التى تـتخذ أثناءه وتوزع هذه القـرارات على الأعضاء والمراقـبين خـلال مدة لا تزيد عن شهـر من تاريخ انتهاء الاجتماع.



ثانيا: هيئات الاتحاد

اللجنة التنفيذية لمجلس الاتحاد

مادة (٢٢) :

يشكل مجلس الاتحاد فى دورته السنوية لجنته التنفيذية لمدة سنتين من:

- رئيس الدورة الحالية لمجلس الاتحاد (ويكون رئيسا للجنة التنفيذية).
- رئيس الدورة السابقة لمجلس الاتحاد.
- الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية.
- عشرة من الأساتذة رؤساء ومديرى الجامعات أعضاء مجلس الاتحاد يسميهم من بين أعضائه بالتناوب وبمراعاة التوازى الجغرافى للجامعات بقدر الإمكان.

مادة (٢٣) :

تختص اللجنة التنفيذية لمجلس اتحاد الجامعات العربية بالمسائل التالية:

أ- بحث المسائل الهامة العاجلة فى فترة عدم انعقاد مجلس الاتحاد بشرط ألا يصدر عنها قرار يتعارض مع قرارات مجلس الاتحاد

ب- ما يفوضها فيه مجلس الاتحاد.

ج- تشكيل اللجان النوعية اللازمة لحسن سير نشاط الاتحاد من بين أعضائه وتحديد مهام هذه اللجان.

مادة (٢٤) :

١) تعقد اللجنة التنفيذية لمجلس الاتحاد سنويا اجتماعين على الأقل ويوجه رئيس اللجنة الدعوة إلى اجتماعاتها مشفوعة بجدول الأعمال بالتنسيق مع الأمانة العامة للاتحاد.

٢) يعقد الاجتماع فى مقر الأمانة العامة، ما لم تقرر اللجنة عقد الاجتماع فى مقر إحدى الجامعات أعضاء الاتحاد بدعوة من رئاسة هذه الجامعة

٣) تتكفل كل جامعة بنفقات سفر وإقامة ممثلها فى اللجنة التنفيدية.

٤) يتبع فى احتساب نصاب صحة انعقاد اللجنة والتصويت وإجراءات الاجتماع ذات القواعد المعمول بها فى اجتماعات مجلس الاتحاد.



مادة (٢٥) :

تؤلف الجامعات أعضاء اتحاد الجامعات العربية فيما بينها هيئة تابعة للاتحاد تسمى «المجلس العربى لتدريب طلاب الجامعات» تكون لها شخصية اعتبارية مستقلة.

مادة (٢٦) :

مقر المجلس مدينة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية فى ضيافة الجامعة الأردنية.

مادة (٢٧) :

أهداف المجلس هى:

أ) تشجيع الجامعات أعضاء الاتحاد، والهيئات المختلفة فى الوطن العربى، على توفير فرص لتدريب طلاب الجامعات العربية، التدريب الملائم لدراساتهم طبقا للقواعد التى تضعها الجامعات والهيئات التى ترغب فى توفير فرص التدريب وذلك باتفاقيات تبرمها مع المجلس أو باتفاقيات خاصة تبرمها فيها بينها.

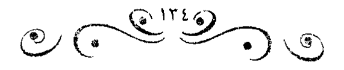
ب) تشجيع الجامعات أعضاء الاتحاد على منح تسهيلات فى الإقامة والتغذية فى الأماكن التى تخصصها لذلك فى تلك الجامعات مقابل نفقات مناسبة.

ج) السعى إلى الحصول على فرص تدريب لطلاب الجامعات الأعضاء خارج الوطن العربى ومزايا لسفرهم وإقامتهم، وإخطار الجامعات الأعضاء بهذه الفرص والمزايا دوريا، والتنسيق معها فى اختيار من يرشحون للاستفادة منها، وكذلك دعم الجهود الفردية التى تبذلها كل جامعة فى هذا الصدد.

د) تشجيع الجامعات أعضاء الاتحاد على السعى مع الجهات المختصة فى بلدانها إلى إنشاء لجان وطنية لتدريب الطلاب وفق ظروف كل بلد.

مادة (٢٨) :

أ) يشرف على المجلس العربى لتدريب طلاب الجامعات مجلس إدارة يتكون من:
- رئيس الجامعة المستضيفة لمقر المجلس رئيسا للمجلس.
- الأمين العام للاتحاد أو الأمين العام المساعد.



- ستة أعضاء من الأساتذة رؤساء ومديرى الجامعات أعضاء الاتحاد، أو من ينوب عنهم يسميهم مجلس الاتحاد بالتناوب وبمراعاة التوزيع الجغرافى بقدر الإمكان.
- مدير المجلس العربى لتدريب طلاب الجامعات.

ب) يجوز لمجلس الإدارة أن يدعو إلى حضور اجتماعاته بعض الخبراء دون أن يكون لهم الحق فى التصويت.

مادة (٢٩) :

يختص مجلس الإدارة بالمسائل التالية:

أ) رسم السياسة العامة لتحقيق أهداف المجلس ووضع البرامج ومتابعة تنفيذها.

ب) وضع اللوائح الداخلية والإدارية والمالية للمجلس.

ج) اقتراح مشروع الموازنة التقديرية السنوية.

د) تنفيذ قرارات مجلس اتحاد الجامعات العربية وتقديم تقرير سنوى عن نشاطه للمجلس.

هـ) تعيين مدير المجلس العربى لتدريب الطلاب.

و) اقتراح تعديل النظام الأساس، على أن يكون الاقتراح بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الإدارة.

مادة (٣٠) :

مدة عضوية مجلس الإدارة ثلاث سنوات.

مادة (٣١) :

يقوم رئيس المجلس العربى لتدريب طلاب الجامعات بالمهام التالية:

أ) رئاسة مجلس الإدارة.

ب) تمثيل المجلس أمام الهيئات المختلفة.

ج) الإشراف على تنفيذ قرارات مجلس اتحاد الجامعات العربية واللجنة التنفيذية فيما يخص تدريب الطلاب.

مادة (٣٢) :

أ) يعين مدير المجلس العربى لتدريب الطلاب بقرار من مجلس الإدارة لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد لمرة واحدة فقط.



ب) يشترط فيمن يعين مديرا للمجلس أن يكون قد شغل درجة الأستاذية بإحدى الجامعات العربية.

مادة (٣٣):

يختص مدير المجلس باتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق أهداف المجلس وتنفيذ قراراته وفقا للوائح التى يضعها مجلس الإدارة.

مادة (٣٤):

تتكون مصادر تمويل المجلس من:

أ) ما يخصصه مجلس اتحاد الجامعات العربية.

ب) الإعانات التى تقدمها الجامعات العربية.

ج) تبرعات الأقطار والهيئات العربية.

د) تبرعات الهيئات الدولية بما لا يتعارض مع أهداف المجلس.

هـ) عائد نشاط المجلس وخدماته.

و) أية موارد أخرى يوافق عليها مجلس الإدارة.

مادة (٣٥):

تعقد بين الاتحاد والجامعة المستضيفة لمقر المجلس اتفاقية تكون سارية المفعول بعد التصديق عليها من السلطات المختصة فى دولة المقر.

المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى

مادة (٣٦):

تؤلف الجامعات أعضاء اتحاد الجامعات العربية فيما بينها هيئة تابعة للاتحاد تسمى المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى تكون لها شخصية اعتبارية مستقلة

مادة (٣٧)

مقر المجلس القاهرة الكبرى ج م ع

فى ضيافة جامعة القاهرة بالجيزة.

مادة (٣٨) :

أهداف المجلس هى:

أ) إجراء حصر شامل ودقيق لواقع الدراسات العليا ومراكز البحث العلمى القائمة فى الجامعات العربية.

ب) وضع المعايير العلمية لاعتماد برامج الدراسات العليا فى الجامعات العربية.

ج) تشجيع إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية التى تعنى بمشاكل الوطن العربى وبتكوين القدرة التكنولوجية الذاتية والإسهام فى تحديث أساليب البحث العلمى فى الجامعات العربية.

د) الإفادة من إمكانيات الجامعات العربية فى أعمال جامعية عربية مشتركة فى مجالات الدراسات العليا والبحث العلمى.

هـ) التعاون مع الجامعات العربية لرسم الخطط والبرامج لتأهيل أعضاء هيئات تدريس يتميزون بالكفاية والقدرة على التدريس ونشر البحوث باللغة العربية مع اللغات المختلفة.

و) رسم الخطط لنظم التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس والبحث العلمى بكافة الأساليب التنظيمية.

ز) تشجيع النشر العلمى فى الجامعات العربية والتنسيق بين المجلات العلمية التى يصدرها الاتحاد ودعمها وتوثيق البحوث العلمية.

ح) تقديم الاستشارات الفنية والدراسات فى مجالات التنمية فى الوطن العربى.

ط) استكمال دراسات فكرة إنشاء جامعة عربية للدراسات العليا والعمل على تهيئة السبل لتخطيط هذا الهدف المشترك عندما تتوفر الظروف والإمكانيات اللازمة.

مادة (٣٩) :

يشرف على المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى مجلس إدارة يشكل من:

- رئيس الجامعة المستضيفة لمقر المجلس رئيسا.
- الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية أو من ينوب عنه.
- سبعة أعضاء من رؤساء ومديرى الجامعات أعضاء اتحاد الجامعات العربية أو من ينوب عنهم يسميهم مجلس الاتحاد بالتناوب وبمراعاة التوزيع الجغرافى بقدر الإمكان.
- مدير المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى.



ويجوز لمجلس الإدارة أن يدعو إلى حضور اجتماعاته مندوبين من المنظمات العربية والإسلامية والدولية المعنية كمراقبين.

مادة (٤٠):

يختص مجلس الإدارة بالمسائل التالية:

أ) رسم السياسة العامة لتحقيق أهداف المجلس ووضع البرامج لمتابعة تنفيذه

ب) وضع اللوائح الداخلية والإدارية والمالية للمجلس.

ج) اقتراح مشروع الموازنة التقديرية السنوية، ووضع الحساب الختامى السنوى للمجلس، وتعيين مراجع لتدقيق الحسابات.

د) تنفيذ قرارات مجلس اتحاد الجامعات العربية وتقديم تقرير سنوى عن نشاطه لمجلس الاتحاد.

هـ) تعيين مدير المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى

و) اقتراح تعديل النظام الأساس للمجلس، على أن يكون الاقتراح بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الإدارة.

مادة (٤١):

مدة عضوية مجلس الإدارة ثلاث سنوات.

مادة (٤٢):

يقوم رئيس المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى بالمهام التالية

أ) رئاسة مجلس الإدارة

ب) تمثيل المجلس أمام الهيئات المختلفة.

ج) الإشراف على تنفيذ قرارات مجلس اتحاد الجامعات العربية واللجنة التنفيذية فيما يتعلق بالدراسات العليا والبحث العلمى

مادة (٤٣)

أ) يعين مدير المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى بقرار من مجلس الإدارة لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد لمرة واحدة فقط.

ب) يشترط فيمن يعين مديرا للمجلس أن يكون قد شغل درجة الأستاذية بإحدى الجامعات العربية.



مادة (٤٤) :

يختص مدير المجلس العربى للدراسات العليا والبحث العلمى باتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق أهداف المجلس وتنفيذ قراراته وفقا للوائح التى يضعها مجلس الإدارة

مادة (٤٥) :

تتكون مصادر تمويل المجلس من:

أ) ما يخصصه مجلس اتحاد الجامعات العربية

ب) ما تخصصه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ج) الإعانات التى تقدمها الجامعات العربية.

د) تبرعات الأقطار والهيئات العربية.

هـ) تبرعات الهيئات الدولية بما لا يتعارض مع أهداف المجلس.

و) عائد نشاط المجلس وخدماته.

ز) أية موارد أخرى يوافق عليها مجلس الإدارة.

مادة (٤٦) :

تعقد بين الاتحاد والجامعة المستضيفة لمقر المجلس اتفاقية تكون سارية المفعول بعد التصديق عليها من السلطات المختصة فى دولة المقر.

ثالثا: الأمانة العامة

مادة (٤٧) :

أ) تتألف الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية من الأمين العام والأمينين المساعدين الذين يختارهم المجلس لمدة أربع سنوات غير قابلة للتجديد.

ب) عدد من الموظفين والعاملين يعينون وفق الهيكل التنظيمى الإدارى الذى يقره المجلس.

ج) يتسلم الأمينان العامان المساعدان المنتخبان عملهما بعد ستة أشهر من استلام الأمين العام المنتخب.

د) يجوز للمجلس فى حالات يقدرها أن يمد للأمين العام والأمينين العامين المساعدين لفترة لا تتجاوز ستة أشهر ولمرة واحدة



هـ) يبرم المجلس عقـدا مع كل من الأمين العام والأمين العـام المساعد تحدد فيـه حقوق والتزامات الطرفين.

مادة (٤٨) :

تشرف الأمـانة العامـة للاتحاد على أعـمال أمـانة سر المجلس وتدوين قـرارات المجلس ومحاضره وتوزيعها وتوزيع الوثائق والتقارير على الجامـعات الأعضاء كما تكون مسئولة عن الاحتفاظ بوثائق المجلس وسجلاته.

مادة (٤٩) :

الأمين العام هو المسئول عن أعمال الأمانة العامة على أن يتولى الأمور التالية:

أ) الإشراف على حسن سيـر أعمال الأمانة العامة وتوزيع العمل بين الموظفـين ومتابعة أعمالهم والبت فى شئونهم.

ب) الإشراف على تنفـيذ اللوائح التى تصدر بشـأن إدارة أعمال الاتحاد وإصـدار كل ما يلزم من قرارات وتعليمات لضمان سير الأعمال بكفاية.

مادة (٥٠) :

أ) يعاون الأمين العام المساعد الأمين العام فى الشئون المتعلقة بالاتحاد.

وللأمين الـعام أن يفوض الأمـين العام المسـاعد فى بعض الأعـمال الخـاصة بإدارة الأمانة العامة.

ب) يفوض الأمين العام الأمين المساعد فى القيام بمهامه أثناء غيابه.

ج) وفى حالة عدم استطاعته القيام بالتفويض يحل محله الأمين العام المساعد.

مادة (٥١) :

تقوم الأمانة العامة بالاشتراك مع الجامعة المضيفة بتشكيل لجنة تنظيمية للإعداد للمجلس أو المؤتمر العلمى.

مادة (٥٢) :

تعديل هذا النظام أو وقف العمل به يكون بقرار من مـجلس الاتحاد بناء على اقتراح من الأمانة العامة أو إحدى الجامعات، ويصدر التعديل أو الوقف بأغلبية الأعضاء الحاضرين وبشرط أن يسبق ذلك تضمين جدول الأعمال اقتراح التعديل أو الوقف.



النظام الإدارى والمالى

لاتحاد الجامعات العربية

أولا: النظام الإدارى

مادة (١) :

تتألف الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية من الأمين العام والأمينين العامين المساعدين يعاونهم عدد من الموظفين.

مادة (٢) :

تختص الأمانة العامة بالأمور التالية:

أ) القيام بأمانة سر المجلس.

ب) اتخاذ الإجراءات اللازمة لاجتماع المجلس ووضع مشروع جدول أعماله والعمل على تنفيذ قراراته.

ج) بحث طلبات العضوية وعرضها على المجلس.

د) إعداد مشروع موازنة الاتحاد وتنفيذها بعد إقرارها من المجلس.

هـ) اقتراح اجتماعات المؤتمرات والندوات واللجان وموضوعات بحثها وغير ذلك مما يحقق أغراض الاتحاد.

و) اقتراح المطبوعات التى ترى نشرها باسم الاتحاد.

ز) إعداد مشروع النظم المالية والإدارية والداخلية للاتحاد واقتراح تعديلها وعرضها على المجلس.

ح) جمع ونشر المعلومات والبيانات والوثائق الإحصائية الخاصة بجميع الشئون الجامعية.

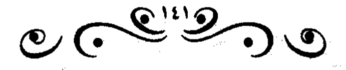
ط) إعداد التقرير السنوي عن أعمال الاتحاد وعرضه على المجلس.

ي) متابعة تنفيذ قرارات وتوصيات مجلس الاتحاد.

مادة (٣) :

الأمين العام هو المسئول عن أعمال الأمانة على أن يتولى الأمور التالية:

أ) الإشراف على الأعمال الخاصة بالأمانة العامة وتوزيع العمل بين الموظفين ومتابعة أعمالهم والبت فى شئونهم.



ب) الإشراف على تنفيذ اللوائح التى تصدر بشأن إدارة أعمال الاتحاد وإصدار كل ما يلزم من قرارات وتعليمات لضمان سير الأعمال بكفاية.

مادة (٤) :

يعاون الأمين العام المساعد الأمين العام فى الشئون المتعلقة بالاتحاد كافة، ويجوز أن يفوض الأمين العام الأمين العام المساعد فى بعض الأعمال الخاصة بإدارة الأمانة العامة وفق المادة ٥٠ من النظام الداخلى.

ثانيا: النظام المالى

١- الموازنة

مادة (٥) :

تعد الأمانة العامة للاتحاد مشروع الموازنة التقديرية عن سنة مالية مستقبلية تتضمن تقديرات الموارد حسب مصادرها، وتقدير النفقات حسب أوجه الاستخدام.

مادة (٦) :

تبدأ السنة المالية للاتحاد من أول يناير (كانون الثانى) وتنتهى فى ٣١ ديسمبر (كانون أول).

مادة (٧) :

تقسم الموازنة إلى أبواب وبنود يقرها مجلس الاتحاد.

وتكون صلاحية المناقلة من وإلى أبواب الموازنة لمجلس الاتحاد، ويجوز للمجلس تفويض اللجنة التنفيذية فى إجراء المناقلة.

مادة (٨) :

تقسم الموارد على أساس المصادر الواردة فى النظام الأساس للاتحاد إلى:

أ) الاشتراكات.

ب) الإعانات والهبات.

ج) إيرادات المبيعات.

د) الموارد الأخرى.



مادة (٩) :

تقسم أوجه الإنفاق إلى ثلاثة أبواب:

البـــاب الأول: الأجور والرواتب والمكافآت.

الباب الثاني: المصـروفات العامة والمشتريات السلعية والنفقات الأخرى.

البـاب الثالث: المشروعات الاستثمارية.

مادة (١٠) :

يكون التصرف فى الاعتمادات المالية بعد إقرار الموازنة من المجلس طبقا للقواعد التالية:

أ) يكون الصرف فى حدود الاعتمادات المقررة بالموازنة.

ب) لا يجوز الارتباط بأى مصروف غير وارد بالموازنة إلا بموافقة مجلس الاتحاد.

ج) لا يجوز استبعاد مبالغ صرفت بالخطأ فى سنة سابقة من مصروفات سنة لاحقة بدلا من إضافتها للإيرادات.

د) لا يجوز تعـيين عـاملين على وفورات الموازنة أو اعتـمادات الرواتب خـلاف المبالغ المدرجة فعلا بالموازنة.

هـ) تنظم عـمليـة الصـرف دوريا فى حـدود الاعتـمـادات المدرجـة بالموازنة لاجـتناب التجاوزات أو طلب اعتمادات أخرى.

مادة (١١) :

لا يجوز إبرام أى عقد من شأنه أن يرتب التـزاما على السنوات المالية المقبلة، ومع ذلك يجوز إبرام عقود تتـعلق بالنفقات الاستثمارية لمدة تتجـاوز السنة المالية بشرط ألا يترتب عليهـا زيادة فى اعتمـادات البنود الخاصـة بالسنوات المالية التـالية على ألا تتجـاوز مدة التعاقد ثلاث سنوات إلا بقرار من مجلس الاتحاد.

مادة (١٢) :

يجوز للأمـين العام النقل بين بنود الـباب الواحد بما لا يجـاوز الاعتمـاد الأصلى للبند المنقول له والمرصود بالموازنة.



مادة (١٣) :

فى حالة تأخير إقرار الموازنة قبل بدء السنة المالية الجديدة يصدر قرار من الأمين العام للعمل بمقتضى موازنة السنة السابقة وفقا للأصول الآتية:

أ) يستمر صرف اعتمادات الباب الأول الخاص بالأجور والرواتب على اختلاف أنواعها وفقا للأصول المقررة شهريا، ولا يجوز التعديل فيها دون وجود قرار خاص به.

ب) يستمر الصرف على اعتمادات بنود الباب الثانى فى حدود اعتمادات السنة السابقة وبنسبة ما كان يتم صرفه منها شهريا.

ج) الأعمال الجديدة المقترحة لأول مرة، لا يجوز الإنفاق عليها أو الارتباط بها إلا بعد اعتماد الموازنة الجديدة.

د) الاعتمادات المقترح حذفها أو خفضها، تعتبر كأنه قد تم حذفها أو خفضها.

يبطل العمل بالاعتمادات المدرجة فى موازنة الاتحاد التى لم تصرف إلى آخر السنة المالية، أما المبالغ التى ارتبطت الأمانة بها فعلا ولم يتسن صرفها بسبب عدم تقديم المطالبات الخاصة بها أو لعدم استيفاء الشروط المقررة لصرفها، فيجوز تعليقها أمانات على أساس أنها مستحقة الصرف وتتعلق بالسنة المالية ذاتها.

٢- الحسابات

مادة (١٥) :

تودع أموال الاتحاد باسمه بالمصارف المرخص لها فى دولة المقر، ويجوز إيداعها فى مصارف عربية خارج دولة المقر بقرار من المجلس.

مادة (١٦) :

تكون العملة المعمول بها فى حسابات الاتحاد بالدولار الأمريكى، ويتم الصرف والتحصيل والإيداع بهذه العملة، وفى حالة الصرف بعملة أخرى فتتم المحاسبة بالدولار، فإذا نتج عن ذلك فرق بالتحويل، ففى حالة النقص يتحمل الاتحاد فرق العملة، وفى حالة الزيادة تضاف إلى موارد الاتحاد.

مادة (١٧) :

يكون الصرف على المصاريف بموجب شيكات أو خطابات موقعة من مدير الشئون المالية والأمين العام أو الأمين العام المساعد، وللأمين العام فى حالة غياب مدير الشئون المالية إصدار قرار بتفويض من يقوم بعمله وبالتوقيع.



مادة (١٨) :

تحديد سلفة نقدية مستديمة للأمانة العامة بما يعادل ثلاثة آلاف دولار يصرف منها على النثريات والمصروفات العاجلة والتى لا تتجاوز ما يعادل ثلاثمائة دولار فى المرة الواحدة، ولا يجوز أن يصرف من هذه السلفة أى مبلغ على حساب الأجور والرواتب، ويعهد بالسلفة المستديمة إلى موظف مختص بالشئون المالية، وتقيد المبالغ عليه (سلفة مستديمة) على أن يتم الصرف منها وفقا للتعليمات المالية التى يصدرها الأمين العام.

مادة (١٩) :

يجوز للأمين العام أو من ينيبه الإذن بصرف مبلغ كسلفة مؤقتة لمقابلة النفقات الدورية الخاصة بأعمال الأمانة وكذلك المصاريف السفرية لمندوبى الاتحاد فى حدود استحقاقاتهم التقديرية، على أن تسوى فى مدة أقصاها ثلاثة أشهر.

مادة (٢٠) :

يتم القيد والتحليل والتلخيص وعرض النتائج المالية طبقا لنظام يصدر به قرار من الأمين العام للاتحاد، ولا يجوز إحداث أى تغيير أو تعديل فى الدفاتر والنماذج المستعملة فى النظام أو استعمالها فى غير الغرض المقرر استعمالها له قبل الحصول على موافقة الأمين العام أو من يفوضه.

مادة (٢١) :

يتم إعداد الحساب الختامى للاتحاد فى مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر من انتهاء السنة المالية تمهيدا للعرض على مجلس الاتحاد، ويعين مجلس الاتحاد بناء على توصية الأمانة العامة محاسبا قانونيا لمراجعة حسابات الاتحاد وتقديم تقرير عنها قبل عرض الحساب الختامى على مجلس الاتحاد، ويحدد مجلس الاتحاد أتعاب المحاسب.

٣- المشتريات

مادة (٢٢) :

يكون شراء المهمات بوجه عام بقصد توفير احتياجات الاتحاد فى حدود الاعتمادات التى تخصص لهذا الغرض، على أن تفضل المنتجات العربية على غيرها إذا تساوت معها فى الجودة.



تشمل عهدة الاتحاد الأصناف التالية:

مادة (٢٣):

أ) الأصناف المستديمة: وهى التى تزيد مدة الانتفاع بها على سنة مالية.

ب) الأصناف المستهلكة: وهى التى تستهلك بالاستعمال خلال سنة مالية.

وفى حالة وجود أصناف سواء كانت مستهلكة أو غير مستهلكة استغنى عنها الاتحاد، فللأمين العام الإذن ببيعها من خلال لجنة يشكلها لهذا الغرض وإدخال ثمنها ضمن إيرادات الاتحاد.

مادة (٢٤):

تحديد الاحتياجات من الأصناف اللازمة ومراكز المخزون منها بمعرفة الأمين العام طبقا للاستهلاك الفعلى والاحتياجات المتوقعة فى حدود السياسة الخاصة بالشراء والتخزين والتمويل.

مادة (٢٥):

يكون شراء الأصناف اللازمة عن طريق المناقصة العامة، كما يجوز الشراء بالممارسة إذا لم تتجاوز القيمة ثلاثين ألف دولار، كما أنه يجوز الشراء بالطريق المباشر فيما لا يتجاوز عشرة آلاف دولار، ويكون البت فى الشراء من سلطة الأمين العام أو من يفوضه، وفى حالتى المناقصة والممارسة، بتوصية من لجنة تشكل بقرار من الأمين العام أو من يفوضه لهذا الغرض، وفى هاتين الحالتين يقدم صاحب العرض ضمانا نقديا أو مصرفيا فى حدود ٥ ٪ من قيمة العرض.

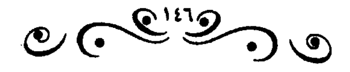
مادة (٢٦):

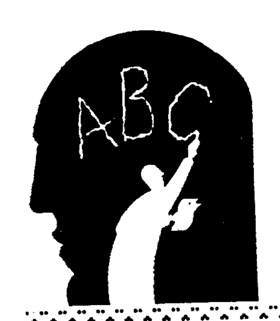
يضع الأمين العام القواعد الإدارية والمالية والقواعد التفصيلية التى تكفل تحقيق أحسن اقتصاديات الشراء والتخزين والصرف والتسويق والتأمين والبيع، وينظم عمليات الجرد الدورى والسنوى بما يكفل الرقابة على المخزون ويقدم بنتائج ذلك تقريرا يرفقه بالحسابات الختامية للاتحاد.

حكم عام

مادة (٢٧):

يتبع فيما لم يرد فيه نص فى هذا النظام والقرارات المتبعة النظم المعمول بها فى اللائحة الإدارية والمالية الخاصة بجامعة الدول العربية ومكاتبها.





الفصل الخامس

واقع الجامعات العربية
(نظرة تحليلية ناقدة)

- الجامعة وأبعادها ووظائفها
- تطور وظائف الجامعة
- الجامعة والتربية المستمرة
- الجامعة واتصالها بالأسرة والمجتمع
- التعليم المتناوب والتعليم المفتوح
- الجامعة والأمية بين الكبار
- نظام الانتساب للطلاب والموظفين
- دور المنظمات والهيئات المختلفة
- التربية الجماهيرية والريفية والبيئية
- مجالات التعليم
- معهد عربي للدراسات بالمراسلة
- الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية

- بدأ التعليم الجامعى فى بعض الدول العربية فى صورة معاهد عالية متخصصة كمدارس التربية والطب والهندسة ومدارس المعلمين العليا ثم بعد ذلك أنشئت الجامعات، وأخذت تحتوى تلك المعاهد والمدارس العالية واحدة تلو الأخرى. وأصبحت الجامعات تضم عددا من الكليات المختلفة فى تخصصاتها، وهكذا تحددت فى بعض الدول العربية العلاقة بين التعليم العالى والجامعى فى أن التعليم العالى بمعاهده ومدارسه، كان الخطوة الأولى فى تكوين التعليم الجامعى. وحتى الأزهر الشريف والزيتونة والقيروان وهى من أقدم المؤسسات التعليمية والدينية فى الدول العربية قد حولت هى الأخرى معاهدها ومدارسها العليا إلى كليات جامعة، وقامت بذلك الجامعات الدينية الحديثة. أما فى بعض الدول العربية الأخرى، فقد نشأت الجامعات مباشرة ومن أول الأمر دون مرورها بمرحلة التحويل من مدارس عليا ومعاهد إلى كليات تكون الجامعات الحديثة المنتشرة حاليا فى الأغلبية الساحقة من الدول العربية.

- والتعليم الجامعى فى الدول العربية سريع التطور، يتكيف بمظاهر البيئة، وتلك أحد الدعامات الرئيسية لنجاحه. فقد اتجهت الكليات والمعاهد المتخصصة ومراكز البحوث بالجامعات لتحقيق بعض متطلبات البيئة البحرية وهندسة السفن، ونشرت الجامعات فكرة تخريج المعلم من حيث إعداده وتدريبه. وأنشئت أقسام وكليات للاقتصاد والعلوم السياسية لتساير خصائص التطور الاقتصادى والاجتماعى، ومتطلبات العدالة الاجتماعية، وإرساء الاقتصاد والسياسة فى الدول العربية، على أسس علمية. كما أنشئت كليات ومعاهد التمريض فى العالم العربى، تلبية لتطور واتساع الخدمات الطبية الوقائية والعلاجية، وأنشئت معاهد وكليات التعدين والبترول فى ضوء رغبة الدول العربية فى استثمار مواردها الطبيعية الهائلة من البترول والمعادن، بل إن الارتباط بين التعليم الجامعى ومتطلبات البيئة وصل إلى إنشاء كليات للخدمة البريدية، والسكرتارية، وإصلاح الأراضى، والآثار، والتصنيع الغذائى، والطاقة الذرية، ومحطات القوى الكهربائية، والاقتصاد المنزلى، والفنادق والسياحة والألسن (اللغات الأجنبية)، والخدمة الاجتماعية والتعاون الزراعى والتجارى، والعلاج ... إلخ.

- والتعليم الجامعى والعالى الآن فى الدول العربية أصبح يتميز بأنه يساير إلى حد ما خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويلبى حاجاتها من المتخصصين، مع وجود

التفاوت فى إعداد المقبولين فى ضوء الإمكانات والزيادة السكانية وتكامل القوى البشرية بين الدول العربية وبعضها البعض فيـما يتعلق بالإعارات، وهذا أخضع التوسع الجامعى والعالى فى نوعه وكمه إلى المراحل المقبلة لخطط التنمية التى تقتضيها سياسة التطور.

– ولقد كانت عمليـة القبول فى التعليم الجامعى العـالى فى معظم الدول العربية مقصورة وضـيقة ومحددة، ثم اتسعـت وما زالت لتحقيق ديمقـراطية التعليم فى أوسع مجالاته.

تطور وظائف الجامعة

– ووظائف التـعليم الجامـعى والعالى فى الدول العـربية، كـانت أعداد الأطـباء والمهندسين والمعلمـين، أى الفنيين الذين تحتـاج إليهم الدولة فى صورتهـا الجديدة، ثم تطورت تلك الوظائف تبـعا لتطور وظائف البـيئة، فـبدأ التـعليم الجامعى يسـاير الفكر الثقـافى العالمى الأدبى والفنى، ثم بـدأت التأثيرات التكنولـوجية تتـرك بصمـاتها على أهداف ووظائف التعليم العـالى والجامعى، وبدأت الاتجاهات العلمـية والطبيعـية تؤكد أهميتها ومكانتها بجانب الاتجاهات الأدبية والنظرية تحقيقا لتكامل الأعداد.

– وبذلك اتجـه التعليم الجـامعى والعـالى إلى الاهتمـام بصقل المواهـب وإعداد وتدريب الفنيين الضروريين للتطور التكنولوجى الصناعى، وظهرت لأول مرة فكرة ربط التعليم الجامعى بالقوى العاملة الضرورية لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأصبح التـحدى الذى يجـابه التـعليم العـالى والجامـعى فى الوطن العـربى مـلاحقـة التطور التكنولوجى العلمى فى عـصر الصـواريخ عابرة القـارات، والأقمـار الصناعيـة، وغزو القمر، وثورة الاتصالات والهندسة الوراثية والمعلوماتية والاحتباس الحرارى، والحاسبات الآلية، والتـحكم من البعـد، وبذلك تغيرت أهداف ووظائف التـعليم الجامـعى العالى لتوائم مطالب هذا العصر، وأصبحت التربية مـظهرا من مظاهر الحياة يصاحبها ويطورها فى مستـقبلها ويتطور معهـا، ولعل فى ذلك استمرار للاتجـاه العربى العريق الذى لازم الحضارات فى المنطقة العربية وصبغها بالعملية التطبيقية، فى حين كانت الحضارة اليونانية مثلا مصطبغة بالناحية النظرية البحتة.

– ومن وظائف التعليم الجامعى العالى المعاصر فى العـالم العربى، تعميق مفهوم العدالة الاجتمـاعية وتكافؤ الفرص والمساهمـة فى تحديد معالمها وإمكانياتهـا وانطلاقاتها وتكوين الأجـيال التى تعيـش أحداث هذا العصـر فى انفتـاحه على التـيارات العـالمية



التقدميـة، وبذلك تهدف الجامعات العربيـة إلى أن تبصر الفرد بمجتمـعه، وبالإمكانيات التى يتوقعها منه، وأن تبـصره أيضا بنفسه ودوره فى ذلك المجتمع المتغير تغـيرا متلاحقا ومذهلاً.

- وأصبح أيضا من وظائف التعليم الجامعى والعالى فى العالم العربى إعداد جيل العلماء والباحثين الذين تتطلبهم المرحلة المقبلة للتطور، ومن أجل ذلك لم تكتف بعض الجامعـات بدراستها العليا بل امـتدت فكرة البحث العلمى إلى الأكاديمـيات، والمعاهد العليا المتخصصـة، والمراكز البحثية، والمراكز القوميـة للبحوث، والوحدات ذات الطابع الخاص وذات الشخـصية الاعتباريـة، كما غدا من وظائف التعليم الجـامعى والعالى فى العالم العربى التعاون بيـن البلاد العربية، فأنشأت جامعة القـاهرة فرعا لها فى الخرطوم وأقامت جامعة الإسكندرية علاقة أكاديمية مع جامعة بيروت العربية، وساهمت الكويت فى إنشاء جـامعـة صنعاء، والسعـودية عاونت جـامعة أم درمـان الإسلامـية وجامـعة النيجر...إلخ. ونسقت جـامعات الدول العربية جهودها فى إنشـاء الجامعات وتزويدها بالخبـرات الفنية من علماء وأسـاتذة، وامتد هـذا التعاون حـتى شمل الطلبة أنفـسهم، فقبلت الجامعات فى جمهورية مصـر العربية وغيرها وما زالت تقبل أبناء البلدان العربية المختلفة بأعداد تتزايد عاما بعد عام.

- ومن الوظائف الهامـة للتعليم الجامعى والعالى فى الـعالم العربى خدمة البـيئة والمساهمة فى حل مشكلاتها، ولذا كان تفاعل هذا النوع من التعليم مع البيئة قويا سريع التغييـر والتكيف، وبدأت الجامعات تنزع من نفسها مـا شاع عنها من برج عاجى لتكون أداة تطوير وإرادة تغير فى بيئة تنتشر فيها نسبة الأمية إلى الحد الذى تتطلب معه مساعدة جادة إيجابيـة مستمرة من الجـامعات فى معالجة مـشكلات البيئة وفهم مـراحل وسرعة تطورها.

- وهنا يأتى دور التربية المتكاملة والمستديمة التى تؤكد قدرة الإنسان غير المحدودة بزمان أو مكان على التعلم، وعلى متابعة تربيـة نفس طوال مراحل عمره، وحاجته إلى تربية شاملة مـتكاملة لجميع جوانب شخـصيته الجسمـية والعقلية والروحية والأخـلاقية والوجدانية والاجتماعـية والجمالية، وأن يستثمر تلك القدرة، ويسـتجيب لتلك الحاجة، فيتكيف للتغيرات الحضارية المتسارعة، ويعمل على تحصين حياته والتفاعل مع مجتمعه.

- وقد أوضحت منظمة اليونسكو الدولية أن التربيـة المستمرة تدل على المجموعة الكاملة للعمليات التـربوية المنظمة أيا كان المضمون والمستـوى وطرق التدريس سواء كان



شكليا أو غير ذلك، وسواء كانت تحليلا أو تحل محل بداية تعليمية فى المدارس والكليات والمعاهد والجامعات، إلى جانب فترة المران، وفيها ينظر المجتمع إلى هؤلاء الأشخاص المنتسبين إليه على أنهم كبار، يطورون قدراتهم، ويخصبون معلوماتهم، ويحسنون من مؤهلاتهم الفنية والمهنية، أو يوجههم المجتمع إلى اتجاه جديد، أو يجرى تغييرات فى أوضاعهم أو سلوكهم فى الرؤية المزدوجة للتطور الشخصى الكامل، والمشاركة الشخصية الكاملة فى التطور الاجتماعى والاقتصادى والثقافى فى الحاضر والمستقبل. ويؤكد اليونسكو أن عبارة التربية والتعليم لمدى الحياة فى حد ذاتها تشير إلى خطة شاملة هادفة إلى إعادة بناء منهاج للتربية القائم، وتطوير الجهد التربوى الكامل خارج منهج التربية، وفى مثل هذه الخطة يكون الرجال والنساء هم المحركين لتربيتهم الخاصة من خلال التفاعل المستمر بين أفكارهم وأفعالهم.

الجامعة والتربية المستمرة

- يعتبر موضوع التربية المستمرة أو التربية مدى الحياة من الموضوعات الملحة فى عالمنا المعاصر نتيجة لسرعة التغير التكنولوجى والثقافى فى هذا العالم بشكل لم يكن له مثيل فى عصر آخر سبقه من عصور التاريخ القديم أو الحديث، وتقع دراسات كثيرة فى خطأ جسيم فى معالجة هذا الموضوع أو مشكلة من مشكلاته بمعزل عن نظام التربية فى أى مجتمع من المجتمعات مهما كان الدافع إلى الدراسة.

- ذلك أن موضوع التربية المستمرة أو التربية مدى الحياة هو نفسه موضوع التربية . بمعنى أنها تربية ممتدة؛ فالتربية كما هى فعلا غير التعليم وهى ليست وقفا على المدرسة ولكنها شىء أكبر من ذلك بكثير، إنها فى أوسع معانيها تمتد مدى الحياة، وفى المفهوم الضيق لا تتعدى وجود الفرد فى المدرسة وهى فى أشمل أبعادها تشير إلى تطور كل قوى الإنسان ونموها، أما فى مفهومها الضيق فهى تعنى التدريب للأطفال والكبار فى المؤسسات التعليمية كالمدارس الابتدائية والثانوية والجامعات والمدارس المهنية.

- فنظام التربية فى أى مجتمع يجب ألا يقتصر على نظام التعليم المدرسى، وإنما يجب أن يتسع ليشمل التعليم المدرسى وغيره من جوانب الحياة فى ذلك المجتمع؛ فالحياة كلها تربى الإنسان وليس المعلم وحده هو المربى ولا فى المدرسة وحدها يتربى الإنسان.

- ومن هنا كان القول بأن موضوع التربية، هو نفسه موضوع التربية المستمرة، والتربية مدى الحياة، والتربية الممتدة والمستديمة. وقد أحسن كل من العالمين ديوى



وكاندل التعبير عن هـذه الحقيقة بقولهما: إن التربية هى الحيـاة وليست الإعداد للحياة، كما زادت مارجريت ميد هذه الحقيقة توضيحا حين قالت: إن التربية بأوسع معانيها هى عملية الارتبـاط بالثقافة، والتلاؤم معـها من خلال الاتصال بمصادر الثقـافة، كالكتب، والشخصـيات، والمؤسسات الاجتـماعية والسيـاسية، والمواقع، والأضرحة التـاريخية، وغيرها بصورة متجددة.

- ومعنى ذلك أن التربية المستمرة لا تدور فى فراغ، وإنما هى عملية اجتماعية أو ثقافية، بمعنى أنهـا تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن ثقـافة إلى أخرى، وإنها فى كل مجتمع تتأثر بالقوى والعوامل الثقافية التى أثرت وتؤثر فى ذلك المجتمع، سواء فى ذلك الظروف أو القوى أو العوامل السياسية والاقتصـادية والجغرافية والدينية وغيرها، ومعناه أيضا أنها تتأثر بالشخصية القومية فى المجتمع.

- وما زال مـفجر التـربية المسـتمرة فـى العصور الحـديثة كمـا نوهنا، هو ذلك الانفجار العلمى والتكنولوجى الذى جعل العصر الذى نعيش فـيه عصر انفجار المعرفة، حيث صـار التقدم العـلمى يفرض نفسـه على المجتمع البشرى كل يوم، بعـد أن كان التطور فيه قديما يأخـذ مئات بل وآلاف الأعوام أحيانا، أما مفجر التـربية المستمرة فى الإسلام وعنـد العرب، فهـو تلك المنزلة الكريمـة التى احتلهـا الإنسان فيـه، والتى لا يستطيع أن يحتفظ بنـفسه فيها إلا بأن يظل كما أراده اللـه دائما، يتأمل، ويفكر ويقرأ، ويستزيد علما، ويطبق هذا العلم ويطوره، ويناقش الآخـرين فيه، ويدعو إلى الله وإلى الحق ومن ثم تتنوع أبعاد التربيـة المستمرة فى الإسلام وتتعدد بـحسب حالة كل إنسان، فمن كان أمـيا لا يعرف القراءة والكتابة كـان عليه أن يتعلمهـما، ومن كان على بعض العلم كان عليه أن يسـتزيد من علمه، ومن كان علمه كـثيرا فعليه أن يسـتزيد أيضا من علمه وأن ينشر ذلك العلم باللسان والكتابة، وقد صدق القول: «لا زال الإنسان عالما ما تعلم فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل».

- فالتربيـة المستمرة إذا هى الأساس فى الإسـلام، ومن هذا الأصل تتفرع ألوان التربية الأخرى، بينمـا فى المجتمعات القديمة والمعـاصرة تعتبر التربية والتـربية المدرسية بوجه خاص هى الأساس أو الأصل ومنه تتفرع التربية المستمرة.

الجامعة واتصالها بالأسرة والمجتمع

- والتربيـة المتكاملة المستـمرة تتطلب من الجـامعات امـتداد الفرص الـتربوية فى الزمان والمكان، ويقتضى ذلك إسهام الجامعة فى الاهتمام بالتربية قبل المدرسية فى نطاق



الأسرة، وفى نطاق المؤسسات الاجتماعية والتربوية . كدور الحضانة، ورياض الأطفال، وحضانة الرضع، وتشتد الحاجة إلى هذه المؤسسات فى المناطق الريفية وبين الفئات الضعيفة تعريضا لصغارها عن النقص الثقافى والاجتماعى، مما يقتضى تطوير صيغ تلائم هذه البيئات على بساطتها، وتجذب النماذج المكلفة منها، واعتماد مشاركة الأمهات فيها.

– وكما يسرى اهتمام الجامعات على سنوات الطفولة الأولى فإنها تمتد إلى السنوات التالية فى نظام التربية المدرسية، فلا بد من نشأة نظام للتربية اللاجامعية يوازى النظام الجامعى ويستجيب لحاجات الناس، ولعل فى مؤسسات محو الأمية ما يتطور بحكم خبراته، وإمكاناته والعاملين فيه ليكون نظاما مستديما لتعليم الكبار، ويتولى الجوانب الثقافية، والجوانب المهنية تحت مظلة ما يسمى قسم الخدمة العامة Department of public service or extramural education وتنمية المجتمع داخل الجامعات، يتعلم فيه الآباء والأمهات والموظفون تعليما مكثفا ومسائيا Parenthood Education.

التعليم المتناوب والتعليم المفتوح

– ويؤلف التعليم المتناوب أسلوبا للتنسيق والتكامل بين المؤسسات التربوية وبين مؤسسات العمل والإنتاج، والاتصال بالمجتمع، والاستجابة للحاجات التربوية وللمواطنين عامة طبقا لما يرغبون فى تعليمه . ويعنى فى جوهره بتنظيم الفرص التربوية لتمكين المتعلمين من استثمارها خلال ممارسة العمل أو بعدها، وفى تتابع مقصود بينهما، وقد برزت نماذجه لكسر النظام الجامعى الصلب وما قبله الذى يمتد إلى حوالى ثمانية عشر عاما دون انقطاع وهو سبيل لتحقيق تكافؤ الفرص لمن لا يستطيع مواصلة الدراسة مباشرة، وسبيل لإغناء التربية بالعمل وخبراته، وتطبيقه يستدعى تغيرا فى أنظمة القبول Alternating Education.

– وقد نشأت من هذا الاتجاه نماذج من التعليم الجامعى والعالى عرفت بالنظم المفتوحة، تتفتح للمتعلمين من الكبار، وتخرج على القوالب التقليدية وأنظمة القبول الصلبة، وفى تنظيم الدراسات، وتعتمد على تعدد الأساليب، وعلى التعليم الذاتى ومن نماذجها المعروفة الجامعة المفتوحة التى طبقت فى عدد من البلاد الصناعية Open Education.

– على الرغم مما يبذل من أجل مواجهتها من جهود متماثلة فى الأهداف المعلنة، والسياسات الموضوعة، والأجهزة القائمة، والمؤسسات المختلفة، والبرامج الكثيرة قطريا وقوميا، فما زالت تعد من أخطر المشكلات التى تواجه الأمة العربية وتعتبر من المعوقات الرئيسية لجهود التنمية فى جميع المجالات، وبصفة عامة تقترب نسبة الأمية من ٥٥٪، ونسبة الإناث أعلى منها بين الذكور، والمشكلة فى أعماقها وأبعادها ومداها وفى أسلوبها ومظاهرها مشكلة حضارية فى المرتبة الأولى، ولا يمكن النظر إليها إلا فى سياق عملية التغيير الحضارى، وصميمها هو التنمية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهى تحتل جزءا لا يتجزأ من التربية المستمرة والممتدة.

– وفى هذا الإطار يجيء دور الجامعات ومعاهد التعليم العالى ومراكزه فى ضرورة المساهمة فى حل هذه المشكلة بتنظيم الفصول، وقيادة الحملة لمحو الأمية بين الكبار فى الأقاليم التى توجد بها هذه الجامعات . ولا شك أن الجامعات بإمكاناتها المادية والبشرية توجد لديها القدرة للإسهام على حل هذه المشكلة، ويجيء فى نفس الوقت مع هذه الحملة لمحو الأمية بمفهومها الواسع بين الرجال الحاجة إلى النهوض بمستوى الأسرة العربية التى ما زالت أسيرة التقاليد والعادات التى تأثرت بجهل المرأة وعزلتها عن الحياة العامة، ولا شك أن حاجة التنمية الشاملة إلى تعبئة الطاقات البشرية فى الوطن العربى تقتضى استغلال كل الطاقات ومشاركة كاملة من المرأة باعتبارها نصف المجتمع، وباعتبار أن التنمية الشاملة تقتضى استغلال كل الطاقات.

– ولا حاجة إلى القول بأن الأمية فى مفهومها الحديث أصبحت وظيفية، وأن محوها لا يقتصر على تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وإنما أيضا تعليم النواحى الدينية، والاقتصادية، والسياسية، والقانونية، والصحية، والاجتماعية والمهنية ومحو الأمية التكنولوجية . . . إلخ.

– ولتأخذ الدول العربية هدفا لها القضاء على الأمية قضاء كاملا فى مدى عشر أو خمس عشرة سنة على الأكثر، وأن تقبل مبدأ الدراسة الإجبارية لجميع الأميين من سن الثامنة إلى سن الخامسة والأربعين، وأن تعبئ الجامعات وغيرها الكفايات من المعلمين، وطلاب الجامعات، والمعاهد العليا، وطلاب كليات التربية والمعلمين وغيرهم من المثقفين بالمدن والقرى فى تنفيذ المشروع، وليكن شرطا الحصول على مصدقة محو الأمية عند التعيين فى الوظائف والشركات والمصانع، أو للحصول على ترخيص



بالعمل، وأن تقوم بجانب الجامعات فى الحملة إدارات المؤسسات، والشركات، والمصانع لتيسير وسائل تعليم وتثقيف العمال، على أن يكون التمويل على أساس الإمكانيات المحلية فضلا عن الميزانية العامة.

- وتعبير البرامج المنوّه عنها حتى الآن فيما يتعلق بمحو الأمية، منصبة على الذين حرموا من فرصة الانتظام فى المدارس لتزويدهم بمهارات الاتصال من قراءة وكتابة وحساب ومواد الثقافة العامة حتى يصل الدارسون فيها إلى المستوى الوظيفى الذى يؤهلهم لتحسين حياتهم والمشاركة فى تنمية مجتمعهم، مع توجيه العناية إلى ربط هذه البرامج بطاقات العمل المختلفة.

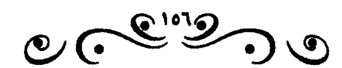
- إلا أن هناك برامج أخرى مثل برامج الخدمات الإرشادية والتدريبية لتزويد الأفراد بالمهارات المتنوعة لمساعدتهم فى أداء أعمالهم، ورفع كفايتهم الإنتاجية، وزيادة كفاءتهم المهنية، ليكونوا أكثر تلاؤما مع مهنهم بسبب ما يحدث من تغير فى حالة استخدام تقنيات جديدة فى مجالات العمل المختلفة.

وهناك برامج التدريب القومى للشباب على الخدمة بوضع برامج تستغرق عاما أو عامين، تتضمن تكاملا من العمل والتدريب لإعداد قوة بشرية عاملة مدربة، ولخفض نسبة البطالة بين خريجى المراحل التعليمية المختلفة.

- كما أن هناك برامج الثقافة العامة لتزويد الأفراد بالمعلومات، والمهارات، والاتجاهات اللازمة لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية وقيام الأفراد بأدوارهم السياسية والاجتماعية بصورة فعالة، على أن يكمل ذلك باتباع مناشط إيجابية يشارك الأفراد فيها بجهودهم التى تصدر عن إدراك ووعى واقتناع بأهمية العمل الذى يقومون به ويشاركون فيه ويسهم فى تطوير بيئتهم مدفوعين بالرغبة الشخصية.

- وهناك أيضا برامج التعليم بالمراسلة، وهى برامج تتطلب نفقات مرتفعة، وتستوجب تنظيما على المستوى القومى؛ لأنها تمثل وثبة كبيرة توفر فرص التربية خارج المدرسة للناس؛ صغيرهم وكبيرهم.

- وهنا يمكن استثمار وسائل الاتصال الجماهيرية كعامل فى التعليم خارج الجامعة على أنها وسائل لنقل المعلومات، وعامل له شعبيته وإغراؤه فى إحداث تغييرات هامة فى البيئة، وخاصة الإذاعة المرئية التى تستطيع أن تدعم العمل الجماعى الواسع وتؤثر فى مختلف ألوان التعليم التى تخدم التنمية.



نظام الانتساب للطلاب والموظفين

- يعتبر نظام الانتساب فى بعض الجامعات العربية أحد الوسائل الفعالة فى تطبيق التعليم المستمر، فهناك مجموعـات كبيرة من الطلاب تخرجت فى التعليم الثانوى العام أو الفنى ولم يسعفـها مجموعـها لأن تلتحق بالتعليم الجامـعى والعالى النظامى. وهناك مجموعة من الطلاب أيضا حتمت عليهم ظروفـهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو الأسرية العمل مباشرة دون إمكانية الالتحاق بمرحلة تعليمية أعلى فى الجامعات والمعاهد العالية، وهناك مجموعات من الطلاب من دفعات قديمـة لم يدخلوا الجامعات فى عام تخرجهم فى حين تطالب الجامعات الطالب النظامى بأن يكون خـريجا من الثانوية العامة من آخر أو أحدث دفعة.

- من كل هذه النوعيات ولمداركـة الرغبة والتعطش إلى التعليم العـالى والجامعى بين هذه الفئات فـقد أمكن لبعض الجامعات أن تدبر لـهم نظام الانتساب، وتمكنهم من خلال هذا النظام أن يحـتفظوا بوظائفهم، ومـرتباتهم، ومواقعـهم المهنية، وأن يواصلوا الدراسة منتسبين، وهم لا يحاسبون على نسبـة الحضور، ويحضرون المحاضرات المسائية بعد أوقـات عملهم الرسـميـة، ويشتـرون المراجع، ويرضون طمـوحاتهم العلمـية فى الحصول على شهادة جامعية. ولاعتبـارات عملية فقد قصرت بعض الجامعات التى تقبل الطلاب المنتـسبين القـبول لهؤلاء الطلاب عـلى كليات نظرية ثلاث فقـط، وهى كليات الآداب، وكليات الحقـوق، وكليات التجارة، ويمكن أحيـانا تحويل الطالب المنتسب إلى طالب منتظم بشرط أن يكون متفرغا تفرغا كاملا للدراسة بالكلية، وأن يثبت جدارة فى امتحانات النقل، كما أن توعية الليـسانس أو البكالوريوس الذى يحصل عليه بعد انتهاء دراسته بنجاح يتيح له نفس فرص العمل التى يتـيحها للطالب النظامى، كما أنه إذا كان موظفا أصلا فإن حصـوله على الليسانس أو البكالوريوس فى ظل نظام الانتساب يمكنه من تحسين مرتبه بما يجلبه له المؤهل الجديد من زيادة فى الأجر وفى انتقاله من بين ذوى المؤهلات المتوسطة إلى ذوى المؤهلات العالية.

دور المنظمات والهيئات المختلفة

يجب أن يزود المستفـيدون من التربية المسـتمرة وتعليم الكبار بمقـومات مرنة ولا مركزيـة بل منسقة ومكملة تماما للمنـهج التعليمى ككل، ولهذا الغـرض فإنه لا بد من الاستعانة على أساس عريض ما أمكن بكافة الـهيئات والمعاهد القادرة على المساهمة فى التربيـة المستديمة وبصـورة خاصة، فضلا عن الجـامعات ودورها البارز بحـركات تعليم



العمال، والثقافة الجماهيرية، ومنظمات نقابات العمال والجامعات العمالية، والجمعيات التعاونية، والمنظمات الثقافية والرياضية، ومنظمات الشباب واتحادات الصناعات والغرف التجارية وتلك المنظمات النسائية والدينية والمنظمات المسئولة عن تعميم العلوم بين الجمهور، وأجهزة التثقيف، الصحى والمكتبات، والمتاحف، والمشروعات، والنقابات التعليمية والمهنية، والمشروعات القائمة وكل الأفراد ذوى المؤهلات فى هذا الميدان أو القادرين على الحصول عليها.

التربية الجماهيرية والريفية والبيئية

بما أن التربية الشكلية والنظامية فى بلادنا العربية لا يمكنها أن تحتوى إلا على نسبة محدودة من الناس، فإن فى استطاعه تعزيز ضخم من التربية اللاشكلية أن تتيح نوعا من فرص التعليم لأكبر قدر من الناس، وبذلك تساعد على الإقلال من الثغرة بين الجماهير والصفوة المتعلمة، وأول أفضلية للتربية اللاشكلية اللانظامية هى أنها تمد الأعداد الضخمة من المزارعين والفلاحين والعمال وصغار المهنيين وغيرهم ممن لم يتح لهم قط دخول قاعات وغرف الدراسة بفيض من المهارات والمعرفة التى يمكن أن يطبقوها ما أمكن على تطورهم الذاتى، والأفضلية الثانية أن هذه التربية اللاشكلية تزود بتربية مستمرة، وتخدم كتنمية للتعليم الشكلى لعدد كبير من الحاصلين على شهادتى الدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بالإضافة إلى من لم يستكملوا هاتين الدراستين لتمرينهم على وظائف إنتاجية، أو لمساعدتهم على العمل لحسابهم الخاص، والأفضلية الثالثة أن التربية اللاشكلية يمكن أن تساعد على تحسين المهارات وقيام التنافس بين من هم موظفون فعلا. فالتربية اللاشكلية وقف على الأغلبية الضخمة من الناس الذين حصلوا قدرا ضئيلا من التعليم ومن لم يتعلموا إطلاقا.

وتقديم نمط من التربية خارج جدران المدرسة أفضل من أن تعطى الأولوية للتربية الجماهيرية المخططة لرفع مستوى الظروف المعيشية لأغلبية الناس، وجزء من هذه التربية الجماهيرية يكون عادة هو التعليم أو التعلم الوظيفى، فمهمة التربية اللاشكلية اشتراك الناس فى عملية التوجيه ورفع الإدراك، وتخليص الناس من الاستسلام لنوع من الحياة عاشوها عدة قرون، وهنا يجب أن يوضع شرط لناصب زمنى قانونى داخل ساعات العمل للعمال والفلاحين فى الدول العربية لتعليم هؤلاء العمال كجزء متمم لإنتاجيتهم (الإرشاد الزراعى، الأمن الصناعى . . . إلخ).



التربية الريفية

إن أكبر قدر من المظالم بكافة صورها القائمة بين المناطق الحضرية والريفية مردها إلى حد كبير إلى طبيعة التربية الشكلية والنظامية، أما التربية اللاشكلية بتركيزها لمعظم برامجها على الأغلبية الساحقة وهم سكان الريف والبدو تساعد على تحطيم التفرقة الحضرية الريفية الحادة، وهى بالنسبة لهؤلاء لا تتألف من تعلم القراءة والكتابة والتربية الزراعية وغيرها من ألوان التربية الحرفية فحسب، بل أيضا التحسينات فى الإسكان والصحة والتغذية ورعاية الطفل والاقتصاد المنزلى وما يتصل بها، وهى كلها لها فائدة مباشرة وفعالة فى رفع ظروف معيشة أهالى الريف.

التربية البيئية

أصبح اهتمام الناس فى سائر أرجاء الوطن العربى وفى العالم الكبير بالأمور البيئية من سمات العصر؛ وذلك لأن الإنسان قد تبين أن إثارة البيئة قد بلغت درجة يتعين عليه معها أن يراجع نفسه توقيا لمخاطر بيئية تهدد حياته أو الأجيال القادمة من نسله، فقد بدأ الإنسان تاريخه وجل همه حماية نفسه من غوائل البيئة وخاصة ما يعايشه من حيوانات مفترسة، وكائنات دقيقة تسبب له المرض، وأصبح الإنسان الآن وكل همه حماية البيئة من غوائل أثر الإنسان، وترتبط آثار الإنسان على البيئة بمجالات رئيسية ثلاثة: يتصل الأول بتزايد عدد السكان وتزاحمهم فى مناطق الاستقطاب السكانى، وتزايد تطلعاتهم الاجتماعية، وتعاظم معدلات استهلاكهم للمواد، ويتصل الثانى بقضية تنمية الموارد الطبيعية، وترشيد استغلال مصادر الثروة غير المتجددة، والمحافظة على الطاقات الإنتاجية للنظم الطبيعية، ويتصل الثالث بموضوع التلوث البيئى سواء كان هذا التلوث فى الماء أو الهواء أو التربية أو الغذاء أو بالضوضاء أو بالسموم أو بالألغام أو القمامة الجافة والصرف الصحى ... إلخ.

كل هذا يستدعى تضمين التربية البيئية فى مختلف برامج وأنشطة ومناهج ومحاضرات وبرامج التدريب والتجديد فى التربية المستمرة، وتأكيد العلاقة الثلاثية بين الإنسان والبيئة والتنمية، وهنا يجب أن تدور البرامج حول السكان، والبيئة السكانية، والبيئة، واستثمار الموارد الطبيعية المتاحة، وتلوث البيئة على اعتبارها المحاور الرئيسية فى هذا المجال الهام من مجالات التربية.



مجالات التعليم

يمكن فى ضوء ما سبق تعدد مجالات التعليم فى تشعبها واتساعها بحيث تشمل:

أولا: محو الأمية التقليدى الذى يقتصر على تعليم الدارسين مبادئ القراءة والكتابة والحساب باعتبارها مهارات تساعد على اكتساب ميول واتجاهات جديدة.

ثانيا: التعليم الأساسى الذى يهدف إلى تزويد الأفراد بالأفكار، والمعلومات الأساسية التى يحتاجون إليها فى عملهم، بالإضافة إلى القراءة والكتابة والحساب.

ثالثا: تعليم الجماعة الذى يمهد لتنمية المجتمع بحكم ما يهدف إليه من تزويد الكبار بما يحقق لهم التوافق والتلاؤم مع البيئة المحلية، بالإضافة إلى الأفكار والمعلومات اللازمة للعمل، فضلا عن مهارات القراءة والكتابة والحساب.

رابعا: التدريب المهنى الذى يهدف إلى الترشيد فى العمل ورفع الكفاية الإنتاجية.

خامسا: التثقيف الذى يهدف إلى الترشيد فى التغذية والحماية من الأمراض، ومكافحة الأوبئة والصحة الشخصية والعامة وصحة البيئة.

سادسا: الثقافة السكانية التى تهدف إلى تبصير الناس بخطورة التزايد السكانى، وأثره على الحياة الاقتصادية، والاجتماعية ببرامج التنمية.

سابعا: تنظيم الأسرة والتخطيط لها الذى يهدف إلى تبصير الناس بأهمية القدرة على نشأة أفراد الأسرة تنشئة معقولة عن طريق تفضيل الأسرة القليلة العدد على الأسرة الكثيرة الأفراد.

ثامنا: الثقافة العمالية التى تهدف إلى تنمية وعى العمال بمهارات العمل والإنتاج والتنظيم العمالى.

تاسعا: الإرشاد الزراعى الذى يهدف إلى التطوير فى الزراعة والإنتاج الزراعى.

عاشرا: الدورات والحلقات الدراسية لتحسين الكفاية المهنية.

حادى عشر: الدراسات التكميلية كالدراسات بالمراسلة، والدراسات المسائية، والجامعات الشعبية، والثقافة الجماهيرية والعمالية ما دامت تهدف جميعا إلى تنمية المهارات والقدرات.



ثانى عشر: الأنشطة الثقافية كالمكتبات، والمعارض، والمتاحف، والرحلات ومعسكرات العمل، والمحاضرات، والندوات والحملات ما دامت تنمى المعارف العامة.

ثالث عشر: الأنشطة الترويحية كالألعاب الرياضية، والمسارح، والرقص الشعبى والإيقاعى، وحفلات السمر.

رابع عشر: الأنشطة الجمعية كالجمعيات التعاونية، والنقابات العمالية والروابط، والاتحادات، فهذه جميعا تنمى روح التضامن، وتحمل المسئولية، والمشاركة الإيجابية فى شتى ضروب النشاط الاجتماعى التى تؤدى إلى التزود بمهارات الاتصال والسلوك والعمل.

خامس عشر: التعليم الوظيفى الذى يعنى فى أبسط معانيه محو الأمية متكاملا مع تدريب متخصص يكون فى المعنى ذا طبيعة تقنية متصلة بالأنشطة الصناعية، والزراعية، والخدمات، ومتكاملا مع حاجات التنمية الشاملة اقتصاديا، واجتماعيا، على أساس الانتقاء والتركيز والتكيف والتنوع.

وهكذا ينفسح المجال أمام التعليم المتكامل المستمر مدى الحياة الذى اصطلح المشتغلون بالتربية والتعليم على تعريفه: بأنه تعليم مدى الحياة وتعليم للحياة وبالحياة، وتعليم لا يقف بالإنسان حيث هو، بل ينتقل به ومعه إلى حيث ينبغى له أن يكون، وتعليم تترابط وتتكامل به العلاقة بين الإنسان وبيئته، ويلتحم به دور الإنسان كمنتج بدوره كمستهلك. وهذا التعليم على مدى الحياة من ذلك الطراز من التعليم الذى لا يبدأ ولا ينتهى فى سن معينة بالذات، بل يصاحب الإنسان مؤثرا فيه ومتأثرا به طيلة حياته العاملة، فهو على النقيض من التعليم النظامى لا ينقسم إلى مراحل دراسية منفصلة محدودة السنوات، أو متعددة الدرجات، أو متدرجة التخصصات، أو متعاقبة الشهادات، أى أنه ذلك التعليم الذى لا ينظر إلى الدارس من حيث مراحل العمر بوصفه طفلا، ثم صبيا، ثم مراهقا، ثم راشدا، ثم يافعا، ثم كهلا متقاعدا. ولا ينظر إليه من حيث التحصيل بوصفه دارس تعليم تحضيرى، ثم ابتدائى، ثم إعدادى ثم ثانوى ثم جامعى بل ينظر إليه بوصفه إنسانا متكاملا يملك حق العلم فى كل وقت مدى الحياة.

والتعليم بالحياة وللحياة هنا معناه ذلك الطراز من التعليم الذى لا يبدأ بفروض أو تصورات فكرية تجرد الحياة من واقعها المادى، أو من جوهرها الروحى، فهو لا يفتعل تقسيم المعارف إلى معارف نظرية، وأخرى عملية، أو تقسيم الأفكار إلى تجريدية، وأخرى تطبيقية، أو تقسيم المهارات إلى عقلية، وأخرى بدنية، كل ذلك ابتغاء تمكين الدارس من تحصيل ما يعينه على الحياة ليتمكن من الارتقاء بهذه الحياة.

وهو ذلك النوع من التعليم الذى يمكن الإنسان من أن يسهم بأكبر قدر فى مجالات الإنتاج، مثلما يعمل على تمكينه من أن يحصل على أكبر قدر من الخدمات فى مجال الاستهلاك.

وذلك التعليم الذى يقوم على أساس الفكرة القائلة بأنه قد انقضى أو يجب أن ينقضى عهد تقسيم الناس إلى فئتين:

فئة الدارسين داخل المدرسة وفئة العاملين الكاسبين خارج المدرسة ذلك أن بعض الدارسين حتى من الصغار يعملون ويكسبون أثناء وجودهم فى المدارس، كما أن الكبار الذين يعملون ويكسبون يتعلمون

معهد عربى للدراسات بالمراسلة

يتبع إحدى الجامعات أو المنظمات المهنية

نظرا لأن حياة الشعوب إنما تقوم على التراث الثقافى بمقوماتها المختلفة من الآداب والعلوم والفنون، ونظرا لأن الثقافة أداة صالحة لدعم التضامن السياسى والاقتصادى والاجتماعى بين الأمم، ورغبة فى تيسير وسائل الثقافة والتعليم لأبناء كل شعب عربى فى حدوده، وخارج حدوده، وكذلك للراغبين من المواطنين لتتاح لهم فرصة حالت ظروفهم دون الاستمرار فى الدراسة بمعاهد التعليم النظامية المختلفة للحصول على الشهادات التى يطمحون إليها عن طريق الدراسة بالمراسلة، ومعاونة للدارسين المشتغلين فى المجالات المختلفة على الاستزادة العلمية والفنية فى خبراتهم وفنونهم بما يؤدى إلى الارتفاع بمستوى الإنتاج، وأيضا إعداد الدارسين وتهيئتهم لمجالات أو فنون جديدة يتطلبها تطوير مجتمعاتهم.

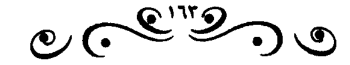
فيلزم فى ضوء كل هذا إنشاء معهد وطنى، أو عربى للدراسات بالمراسلة ويكون المعهد منظمة تعليمية خاصة، لها شخصيتها المعنوية المستقلة، ويشرف على شئونه مجلس إدارة له حق استصدار التشريعات التى تكفل سير المعهد، وتحقيق أغراضه، واقتراح اللائحة الداخلية، ويكلف المجلس أحد الأعضاء بإدارة المعهد نيابة عن مجلس الإدارة، ويسمى مدير المعهد ويعاونه بالإشراف على المعهد هيئة الخبراء، وهيئة المدرسين الدائمين، وهيئة تأليف وترجمة وهيئات إدارية.

الأقسام المقترحة

وتكون أقسام الدراسة بحيث يوجد قسم التحضير للشهادات الرسمية، وقسم التحضير للثقافة العامة أو الحرة، وقسم التحضير للدراسات الفنية، وتشمل مناهج قسم التحضير للثقافة العامة على ما يلى:

١- ثقافة عربية إفريقية آسيوية مشتركة.

٢- دراسات علمية وأدبية حرة تشمل: التاريخ، والجغرافيا، والرياضيات والعلوم، والفلسفة، والأخلاق، والاجتماع، واللغة العربية، وعلم النفس والتربية والتعليم، والاقتصاد السياسى، والطبيعة، والكيمياء، والعلوم العامة، والعلوم السياسى، وفنون جميلة كالرسم الكاريكاتورى، والرسم التجارى،



والتصوير الفوتوغرافى، أو الموسيقى، ومنهج التربية الصوتية، ومنهج النوتة الموسيقية، ومنهج الآلات الموسيقية المختلفة.

قسم التحضير للدراسة الفنية: ويشمل مناهج صناعية كالتلمذة الهندسية، والرسم الهندسى، ودراسة الهندسة الميكانيكية، وميكانيكا المحركات، والرسم المعمارى، وملاحظو المبانى، وملاحظو السباكة، وملاحظو الطباعة، وملاحظو النجارة، وملاحظو الطرق، وملاحظو المناجم، ومعاونو الجيولوجيا، ومعاونو الزراعة، ومعاونو الكهرباء، وميكانيكا الراديو، ومعاونو التليفون، ومعاونو البرق، ومعاونو الصحة العامة، ومعاونو الصحة العلاجية.

وتصميم المبانى، وأعمال الطلاء والزخرفة، وأعمال السباكة، والرسم الميكانيكى، والأعمال الهندسية، وصناعة النماذج وهندسة الورش الآلية، وأشغال الصفائح المعدنية والمواصلات السلكية واللاسلكية (التليفون، التلغراف، اللاسلكى) والكهرباء الهندسية وعلم مساحة المناجم والبترول ومنتجاته، والمساحة وهندسة السيارات، وصناعة المنسوجات، وصناعة الغزل، وصناعة السجاد والكليم، وصناعة الجلود، والفراء، وصناعة الورق، وصناعة الروائح العطرية.

مناهج زراعية: زراعة الحقول، مبانى القرى، زراعة الفاكهة، زراعة الخضروات، فن الحدائق، تربية النحل، الصناعات الزراعية، الطب البيطرى، تربية الدواجن، وصناعة الألبان.

مناهج تجارية: التدريب التجارى، إمساك الدفاتر، إدارة الأعمال، الحساب التجارى، المحاسبة، السكرتارية، الأعمال المصرفية، أعمال التأمين، نظريات الكتابة على الآلة الكاتبة.

وتوضع لائحة لنظام القبول والتسجيل، ويسمح بمقتضاه لكل من يتقدم لتسجيل نفسه من أفراد الشعوب العربية دون التقيد بسن، بشرط إجادته للغة العربية، أو إحدى اللغات الحية ليتابع دراسته بها . ويذكر فى استمارة الالتحاق رغبة قبول الطالب بالمعهد، واسمه، وعنوانه، ونوع دراسته السابقة، ويطبع المعهد كتيبا يبين فيه أنواع الدراسات التى يمكن الطالب أن يختار منها ما يروق له، ويتجاوب مع حالته من الدراسات الفنية، والحرفية، والمهنية أو الثقافية ويسمح بما إذا وجد أن الدراسة التى اختارها الطالب بنفسه تتناسب مع خبرته الحالية والسابقة التى حصلها بالفعل. يشتمل هذا الكتيب على كل التفاصيل الخاصة بنظام الدراسة والمراسلة، ونفقات الاشتراك فى



الامتحانات وتصحيح الإجابات ونظامهـا، مع الإشارة إلى أن المعهد على استعداد لبذل النصح فيما يختص بنوع الدراسة المناسبـة، ويتضمن هذا الكتيب أيضا نوع الخبرات التى يحتاج إليهـا الطالب الذى يختار نوعا خاصا من الدراسـة، وينص على رسم الاشتراك فى دراسات المعهد المختلفة.

وتكون الدراسة بطريق المراسلة، والرزم التـعليمية، ويجـوز تنظيم دورات دراسية مباشـرة، ويتابع كل طالب المقررات الدراسية المناسـبة وبدون التقيد بمستـوى معين، أو مدة، أو سن معـينة، وترسل المادة العلمية للطالب بالبريد فى أوقـات منتظمة مع أسئلة اختيـارية تعاد إلى المعهد لتصـحيحها بكل عناية، وتراجع من وقت لآخـر سجلات كل طالب وتتخذ الخطوات اللازمة لإعادة تنظيم دراسته، بحيث تتجاوب مع ظروفه ويستمر إرشاده حـتى نجاحـه فى الامتحـان، ويلاحظ أن تعد الدروس المسلسلة الطـالب بحيث توضع مادة الدراسة المنظمـة فى المراجع الدراسية، مع إعطاء المعلومات الإضافـية مزودة بالأمثلة والإيضـاحات بلغة سهلة مشـروحة مع اختيـار المراجع. وإذا تأخر الطالب عن إرسال أوراق إجابتـه لفحصها، يرسل إليه مـا يذكره بذلك، على أن يرسل له فى بداية دراستـه عدد كاف من الدروس، ليكون لديه ما يـشغله فى الوقت الذى يرسل يه أوراق إجاباته للفحص، ويمكن إرسال دروس أكثر للطالب وفقا لسرعة تقدمه.

وتمنح للطالب شهادة النجاح بعد تقويمه، وأساليب التقويم تتمثل فى الاختبارات التى ترسل إليـه عقب كل درس أو مجـموعـة دروس للإجابة عليه وكـذلك عن طريق الامتـحانات النهائيـة ولا تمنح إلا بعد النجاح فى الامـتحان النهـائى لمواد الدراسة التى اختارها الطالب فى قسم الثقافة الحرة أو الإعداد المهنى.

ويمكن أن تنشأ فروع لمثـل هذا المعهد بالمراكز الثقـافية العربية المنتـشرة فى خارج الوطن العربى، وتكون علـى اتصال دائم بالمعهد الـرئيسى كما تمد الهـيئة المشـرفة على المعهـد بمقترحاتهـا، وتوصياتهـا وتنقل إليها مدى اسـتجابة الطلاب وتوافـقهم مع هذه الدراسات ويمكن أن تعقد لجان امتحان أيضا بهذه المراكز الثقافية.



الجامعات الأعضاء فى الاتحاد وعناوينها

حتى تاريخ ١٤/٣/٢٠٠٠

الجامعة	الرئيس / المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
المملكة الأردنية الهاشمية											
الجامعة الأردنية	أ.د. وليد المعاني	الجبيهة - عمان - الأدن	٥٣٥٥٠٠٠	٥٣٥٥٥١١	٩٦٢٦	admin@ju.edu.jo	www.ju.edu.jo	عامل	حكومية	١٩٦٢	١٩٦٩
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية	أ.د. سعد حجازي	ص.ب ٣٠٣٠ - إربد ٢٢١١٠ - الأردن	٧٠٩٥١١١	٧٠٩٥١٢٣	٩٦٢٢	just@just.edu.jo	www.just.edu.jo	عامل	حكومية	١٩٦٨	١٩٨٧
جامعة مؤتة	أ.د. عيد دحيات	ص.ب ٧ - مؤتة - الكرك / الأردن	٤٦١٧٨٦٠	٤٦٥٤٠٦١	٩٦٢٦	wvmaster@mutah.edu.jo	www.mutah	عامل	حكومية	١٩٨١	١٩٨٣
جامعة اليرموك	أ.د. فايز عيسى خصاونة	ص.ب ٥٦٦ إربد - الأردن	٧٢٧١١٠٠	٧٢٧٤٧٢٥	٩٦٢٢	webmaster@yu.edu.jo	www.yu..edu.jo	عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٦
جامعة عمان الأهلية	أ.د. أمين عبد الله محمود	ص.ب ٩٨٥ - الجبية - الأردن	٥٣٣٦١٠١	٥٣٣٥١٦٩	٩٦٢٦	ammanu@go.com.jo	www.amman.edu	عامل	خاصة	١٩٨٩	١٩٩٣
جامعة آل البيت	أ.د. محمد عدنان بخيت	ص.ب ١٣٠٠٤٠ المفرق	٤٨٧١١٠١	٤٨٧١٢٣٥	٩٦٢٦	info@alalbayt.aabu.edu.jo	www.aabu.edu.jo	عامل	حكومية	١٩٩٢	١٩٩٤
الجامعة الهاشمية	أ.د. أنور البطيخي	ص.ب ١٥٠٤٥٩ الزرقاء ١٣١١٥ - الأردن	٣٨٢٦٦٠٠	٣٨٢٦٦١٣	٩٦٢٥	huniv@amar.nic.gov.jo		مشارك	حكومية	١٩٩١	١٩٩٤
جامعة البتراء	أ.د. محمود السمرة	ص.ب ٩٦١٣٤٣ - عمان - الأردن	٥٧١٥٥٤٦	٥٧١٥٥٧٠	٩٦٢٦	president@uop.edu.jo	www.uop.edu.jo	عامل	خاصة	١٩٩١	١٩٩٤
جامعة الإسراء الأهلية	أ.د. عبد الباري دره	ص.ب ٨٣ أم العبد - مأدبا - الأردن	٥٩١٧١٠	٥٩١٥٠٥	٩٦٢٦	isra@go.com.jo		عامل	خاصة	١٩٨٩	١٩٩٤
جامعة العلوم التطبيقية الأهلية	أ.د. سليمان عربيات	عمان ١١٩٣١ الأردن	٥٢٣٧١٨١	٥٢٣٢٨٩٩	٩٦٢٦	info@asu.edu.jo	www.asu.edu.jo	عامل	خاصة	١٩٩١	١٩٩٤
جامعة فيلادلفيا	أ.د. عدنان بدران	ص.ب ١١٠١ - عمان ١١٩١٠ الأردن	٦٣٧٤٤٤٤	٦٣٧٤٤٤٠	٩٦٢٢	philad@go.com.jo	www.philadelphia.edu.jo	عامل	خاصة	١٩٨٩	١٩٩٤
جامعة جرش الأهلية	أ.د. خالد يوسف العمري	ص.ب ٣١١ جرش ٢٦١٥٠ - الأردن	٦٣٥٠٥٢١	٦٣٥٠٥٢٠	٩٦٢٢			عامل	خاصة	١٩٩٢	١٩٩٥
جامعة الزيتونة الأردنية الأهلية	أ.د. أحمد سالم صالح	ص.ب ١٣٠ عمان ١١٧٣٣ الأردن	٤٢٩١٥١١	٤٢٩١٤٣٢	٩٦٢٦			عامل	خاصة	١٩٩٠	٩٩٩٥
جامعة إربد الأهلية	أ.د. عبد الرحمن شاهين	ص.ب ٣٦٠٠ - إربد ٢١١١٠ - الأردن	٧٠٥٧٠٠٦	٧٠٥٦٦٨١	٩٦٢٢			عامل	خاصة	١٩٩٢	١٩٩٦
جامعة الزرقاء الأهلية	أ.د. إسحق أحمد فرحان	ص.ب ١٥٠٨٦٣ - الزرقاء ١٣١١٥	٣٦٥٦١٠٠	٣٦٥٦١٢٠	٩٦٢٥	admin@zpu.edu.jo		عامل	خاصة	١٩٩٤	١٩٩٦
جامعة البلقاء التطبيقية	أ.د. خالد طوقان	السلط - ١٩١١٧ - الأردن	٣٥٥٧٥١٩	٣٥٥٧٥١٨	٩٦٢٥			مشارك	حكومية	١٩٩٦	١٩٩٩
دولة الإمارات العربية المتحدة											
جامعة الإمارات العربية المتحدة	أ.د. هادف بن جوعان الظاهري	ص.ب ١٥٥٥١ - العين - دولة الإمارات	٦٤٢٥٠٠	٥١٨٥٨٨	٩٧١٣		www.uaeu.ac.ae	عامل	حكومية	١٩٧٦	١٩٧٧
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا	أ.د. سعيد عبد الله سلمان	ص.ب ٣٤٦ عجمان - الإمارات	٧٤٦٦٦٦٦	٧٤٦٨٨٨٨	٩٧١٦	info@jman.ac.ae	www.ajman.ac.ae	عامل	خاصة	١٩٨٨	١٩٩٩



الجامعة	الرئيس / المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
دولة البحرين											
جامعة البحرين	أ.د. محمد بن جاسم الغنم	ص.ب ٣٢٠٢٨ مدينة عيسى - دولة البحرين	٤٤٩٩٩٩	٤٤٩٩٠٠	٩٧٣	webmaster@admin.uob.bh	www.uob.bh	عامل	وطنية	١٩٨٦	١٩٨٣
جامعة الخليج العربي	أ.د. عبد الله مبارك الرفاعي	ص.ب ٢٦٦٧١ - المنامة - البحرين	٢٣٩٩٩٩	٢٧٢٥٥٥	٩٧٣	info@agu.edu.bh	www.agu.edu.bh	عامل	إقليمية	١٩٧٩	١٩٨٥
الجمهورية التونسية											
جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية	أ.د. عبد الرؤوف المهبولي	٩٢ ش ٩ أفريل ١٩٣٨ - تونس - ١٠٠٧	٥٦٧٣٢٢	٥٦٠٦٣٣	٢١٦١			عامل	حكومية	١٩٨٨	١٩٩٦
جامعة العلوم والتقنيات والطب	أ.د. رفع بن عاشور	المركب الجامعي المنار ٢ - ٢٠٩٢ - تونس	٨٧٣٣٦٦	٨٧٢٠٥٥	٢١٦١	rafaa.benachour@tun2.rnn.tn		عامل	حكومية	١٩٨٦	١٩٩٥
الجمهورية الجزائرية											
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	أ.د. عبد الله بو خلخال	ص.ب ١٧٣ ش قدور بومدوس - قسطينة	٩٢٢٢٩٠	٩٢٢١٤١	٢١٤٣	usieak1@ist.cerist.dz		عامل	حكومية	١٩٨٤	١٩٨٧
جامعة الجزائر	أ.د. طاهر حجار	٢ ش ديدوش مراد - الجزائر العاصمة	٧١٨٩٢٩	٧١٠٣٧٦	٢١٣٢			عامل	وطنية	١٨٧٩	١٩٦٩
جامعة باجي مختار - عنابة	أ.د. محمد أمير	ص.ب ١٢ - سيدي عمار - الحجار - الجزائر	٨٧٨٩٠٧	٨٧٢٤٣٦	٢١٣٨			عامل	وطنية	١٩٧٤	١٩٨١
جامعة قسنطينة	أ.د. عبد الحميد دجاكون	ص.ب ٢٥٠٠٠ - طريق عين الباي - قسطينة	٦١٤٣٤٨	٦١٤٣٦٩	٢١٣٤	djakoune@caramail.com	www.univ-constantine.dz	عامل	حكومية	١٩٦٩	١٩٧٧
جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا	أ.د. طه حسين زرقيني	ص.ب ٣١ - الدار البيضاء - باب الزوار - العالية	٧٥١٢٨٥	٥١٥٩٩٢	٢١٣٢			عامل	وطنية	١٩٧٤	١٩٧٧
جامعة وهران	أ.د. عبد القادر دربال	ش العربي بن مهيدي - وهران - الجزائر	٤١٩٦٥١٢	٣٣٨٦٣٧	٢١٣٦			عامل	حكومية	١٩٦٧	١٩٧٧
جامعة محمد بوضياف للعلوم والتكنولوجيا	أ.د. محمد مباركي	ص.ب ١٥٠٥ - وهران المنور - الجزائر	٢٥٤٩٤٤	٣٦٠٥٨١	٢١٣٦			عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٧
المملكة العربية السعودية											
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة	أ.د. صالح بن عبد الله العبود	ص.ب ١٧٠ المدينة المنورة - السعودية	٨٤٧٤٠٨٠	٨٤٧٤٥٦٠	٩٦٦٤	iu@iu.edu.sa	www.iu.edu.sa	عامل	حكومية	١٩٦١	١٩٧٦
جامعة أم القرى	أ.د. سهيل بن حسن القاضي	ص.ب ٧١ - مكة المكرمة - السعودية	٥٥٠١٠٠٠	٥٥٦٤٥٦٠	٩٦٦٢	uqumail@uqu.edu.sa	www.uqu.edu.sa	عامل	حكومية	١٩٨١	١٩٨٢
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	محمد بن سعد السالم	ص.ب ٥٧٠١ - الرياض ١١٤٣٢ - السعودية	٢٥٨٦٤٤٤	٢٥٩٠٢٧١	٩٦٦١			عامل	حكومية	١٩٧٤	١٩٧٦
جامعة الملك سعود	أ.د. عبد الله بن محمد الفيصل	ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - السعودية	٦٤٠٠٠٠٠	٤٦٧٨١٧٦	٩٦٦١	ksudsf@ksu.edu.sa	www.ksu.edu.sa	عامل	حكومية	١٩٥٧	١٩٧٦
جامعة الملك عبد العزيز	أ.د. غازي بن عبيد مدني	ص.ب ١٥٤٠ جدة ٢١٤٤١ - السعودية	٤٦٧٠٠٠٠	٦٤٠٤٠٠٠	٩٦٦٢	kaau@kaau.edu.sa	www.kaau.edu.sa/index.html	عامل	حكومية	١٩٦٧	١٩٧٦
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	عبد العزيز بن محمد الدخيل	ص.ب ٥٠٠١ الظهران ٣١٢٦١ - السعودية	٨٦٠٢٠٠٠	٨٩١٤٦٢٠	٩٦٦٣	rector@kfupm.edu.sa	www.kfupm.edu.sa	عامل	حكومية	١٩٦٣	١٩٧٦
جامعة الملك فيصل	أ.د. يوسف بن محمد الجندان	ص.ب ٤٠٠ الحساء - السعودية	٥٨٠٠١٦٤	٥٨٠١٢٤٣	٩٦٦٣	ygindan@kfu.edu.sa	www.kfu.edu.sa	عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٦

الجامعة	الرئيس/المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
جمهورية السودان											
جامعة أم درمان الإسلامية	أ.د.علي أحمد محمد بابكر	ص.ب ٣٨٢ - إمدرمان - السودان	٥١١٥٢٤	٧٧٥٢٥٣	٢٤٩١١			عامل	حكومية	١٩٦٥	١٩٦٩
جامعة الجزيرة	أ.د.مبارك علي محمد المجذوب	ص.ب ٢٠ - واد مدني/ص.ب ٢٦٦٧ الخرطوم	٤٣١٧٤	٤٠٤٦٦	٠٠٠٠٠			عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٧
جامعة جوبا	أ.د.زكريا بشير إمام	ص.ب ٣٢١/١ - الخرطوم - السودان	٧٢٢١٢٥	٧٢٢١٤٢	٢٤٩١١	jucs@sudannet.net		عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٧
جامعة الخرطوم	أ.د.عبد الملك عبد الرحمن	ص.ب ٣٢١ - مدينة الخرطوم - السودان	٧٧٢٦٠١	٧٨٠٢٩٥	٢٤٩١١	libcntr@sudannt.net		عامل	حكومية	١٩٠٢	١٩٦٩
جامعة القرآن الكريم والعلوم الإنسانية	أ.د.أحمد خالد بابكر	ص.ب ١٤٥٩ - أم درمان - السودان	٥٥٩٠١٢	٥٥٩١٧٥	٢٤٩١١	quranun@sudannet.net	www.sudanet.net/hqu.htm	عامل	حكومية	١٩٩٠	١٩٩٣
جامعة وادي النيل	أ.د.محمد حسن أحمد سنادة	ص.ب ٥٢ - الدامر - السودان	٢٤٣٦٩	٢٤٤٣٣	٠٠٠٠٠	nilvu@sudannet.net		عامل	حكومية	١٩٩٠	١٩٩٦
جامعة النيلين	أ.د.عوض حاج علي أحمد	ص.ب ١٢٧٠٢ - الخرطوم - السودان	٧٨٠٠٥٥	٧٧٦٣٣٨	٢٤٩١١	awadha@sudannet.net		عامل	حكومية	١٩٥٥	١٩٩٤
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	أ.د.عز الدين حاج علي أحمد	ص.ب ٤٠٧ الخرطوم - السودان	٧٧٢٥٠٨	٧٧٤٥٠٩	٢٤٩١١	sust@sudannet.net		عامل	حكومية	١٩٥٠	١٩٩٥
جامعة الفاشر	أ.د.عبد الباقي محمد أحمد كبير	ص.ب ١٢٥ ولاية شمال دارفور - السودان	٤٣٣٩٤	٥٢١١١	٠٠٠٠٠			مشارك	حكومية	١٩٩١	١٩٩٥
جامعة أفريقيا العالمية	أ.د.عبد الرحيم علي محمد إبراهيم	ص.ب ٢٤٦٩ - الخرطوم - السودان	٢٢٣٨٣٩	٢٢٣٨٤١	٢٤٩١١	afriua@sudannet.net		عامل	عالمية	١٩٩١	١٩٩٦
جامعة الزعيم الأزهري	أ.د.قرشي محمد علي	ص.ب ١٩٣٣ أم درمان - السودان	٥٦٠٥٠١	٥٦٢٥٣٦	٢٤٩١١	qurashi@sudannet.net		مشارك	حكومية	١٩٩٠	١٩٩٩
الجمهورية العربية السورية											
جامعة البعث	أ.د.عبد المجيد شيخ حسين	ص.ب ٧٧ طريق الشام - حمص - سوريا	٤٣١٤٤٠	٤٢٦٧١٦	٩٦٣٣١	baath-unviv@net.sy		عامل	حكومية	١٩٧٩	١٩٧٩
جامعة تشرين	أ.د.نجيب غزاوي	جامعة تشرين - اللاذقية - سوريا	٤١٦٣١٣	٤١٨٥٠٤	٩٦٣٤١	tuniv-lat@syriatel.net		عامل	حكومية	١٩٧١	١٩٧١
جامعة حلب	أ.د.محمد علي حورية	جامعة حلب - حلب - سوريا	٢٦٧٠٣٠٠	٢٢٢٩١٤٨	٩٦٣٢١			عامل	حكومية	١٩٥٨	١٩٦٩
جامعة دمشق	أ.د.عبد الغني ماد بارد	جامعة دمشق - البرامكة - دمشق - سوريا	٢٢٣٢١٥٢	٢٢٣٦٠١٠	٩٦٣١١	damasuniv@syriatel.net	www.damascus-university.edu	عامل	حكومية	١٩٢٣	١٩٦٩
جمهورية الصومال											
الجامعة الوطنية الصومالية	أ.د.أحمد مؤمن ورفا	١٥ - مقديشيو - الصومال	٢٥٠٣٥		٢٢١١			عامل	حكومية	١٩٧٩	١٩٨١



الجامعة	الرئيس/المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
الجمهورية العراقية											
جامعة البصرة	أ.د.أكرم محمد صبحي محمود	ص.ب ٤٩ - كرمة علي - البصرة - العراق	٨٨٦٨٥٢٠	٨٨٦٨٥٢٠	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٦٤	١٩٦٩
جامعة بغداد	أ.د.عبد الإله الخشاب	الجادرية - بغداد - العراق	٧٧٦٦٤٨٩	٧٧٦٣٥٩٢	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٥٨	١٩٦٩
جامعة التكنولوجيا	أ.د.داخل حسن جريو	ص.ب ٣٥٠١٠ - بغداد - تل محمد - العراق	٧١٨٢٢٨٨	٧١٩٩٤٤٦	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٥
جامعة صلاح الدين	أ.د.خسرو غني شالي	الجمهورية العراقية - محافظة أربيل	٣٦٦٢٥	٣٦٦٢٠	٩٦٤٦٦			عامل	حكومية	١٩٦٨	١٩٦٩
الجامعة المستنصرية	أ.د.رياض حامد الدباغ	ص.ب ١٤٢٢ الوزيرية - بغداد - العراق	٤١٦٨٥١٥	٨٨٥٣٦١٠	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٦٣	١٩٦٩
جامعة الموصل	أ.د.قيس سعيد عبد الفتاح	جامعة الموصل - العراق	٨١٢٢٥٦	٨١٥٠٦٠	٩٦٤٦٠			عامل	حكومية	١٩٦٧	١٩٦٩
جامعة القادسية	أ.د.محمد عبد العال النعيمي	ص.ب ٨٨ - الديوانية - القادسية - العراق	٨٨٦٤١٦٠	٨٨٦٤١٦٠	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٨٧	١٩٩٢
جامعة بابل	أ.د.يحيى توفيق الراوي	ص.ب ٤ الحلة - الجمهورية العراقية	٨٨٥١٣٩٨	٨٨٥١٣٩٨	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٩١	١٩٩٣
جامعة تكريت	أ.د.عوني كامل شعبان	ص.ب ٤٢ تكريت - الجمهورية العراقية	٨٢٥٧٤٣	٨٨٧٥٨٤	٩٦٤٢١			عامل	حكومية	١٩٨٧	١٩٩٣
جامعة الأنبار	أ.د.نبيل عمار أحمد الراوي	ص.ب ٥٥ محافظة الأنبار - الرمادي - العراق	٨٨٦٩٨١٤	٨٨٧٨٨٤٩	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٨٧	١٩٩٣
جامعة صدام	أ.د.محمود حياوي حماش	ص.ب ٦٤٠٧٤ الجادرية - بغداد - العراق	٧٧٦٧٨١٠	٧٧٦٠٢٩٧	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٩٣	١٩٩٤
جامعة الكوفة	أ.د.خليل إبراهيم الطيف	ص.ب ٢٠٤ - محافظة النجف/ص.ب ٢١ الكوفة	٨٨٦٧١٧٠	٨٨٥٢٧٨٦	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٨٧	١٩٩٦
جامعة صدام للعلوم الإسلامية	أ.د.محمد مجيد السعيد	بغداد - الأعظمية - هيبت خاتون محلة ٣٠٨	٤٢٥٣٥٧٢	٨٨٥٣٦٠٦	٩٦٤١			عامل	حكومية	١٩٨٩	١٩٩٩
سلطنة عمان											
جامعة السلطان قابوس	السيد محمد بن الزبير	ص.ب ٥٠ - الخوض ١٢٣ - سلطنة عمان	٥١٢٣٣٣	٥١٣١٧٩	٩٦٨	webmaster@squ.edu.om	www.squ.edu.om	عامل	حكومية	١٩٨٦	١٩٩١
دولة فلسطين											
الجامعة الإسلامية - غزة	أ.د.محمد عيد شبير	ص.ب ١٠٨ غزة - فلسطين	٢٨٢٣٣١٠	٢٨٦٣٥٥٢	٩٧٠٧	webmaster@mail.iugaza.edu	www.iugaza.edu	عامل	وطنية	١٩٧٨	١٩٨٠
جامعة بيت لحم	أ.د.فانست ملحم	ص.ب ٩ بيت لحم - فلسطين	٢٧٤١٢٤١	٢٧٤٤٤٤٠	٩٧٠٢	info@bethehem.edu	www.bethlehem.edu	عامل	خاصة	١٩٧٣	١٩٨١
جامعة بيرزيت	أ.د.حنا موسى ناصر	ص.ب ١٤ بيرزيت - فلسطين	٢٩٨٢٠٠٠	٢٨١٠٦٥٦	٩٧٢٢	hmnsir@admin.birzeit.edu	www.birzeit.edu	عامل	وطنية	١٩٢٤	١٩٧٦
جامعة الخليل	أ.د.علي عمرو	ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين	٢٢٢٠٩٩٥	٢٢٢٩٣٠٢	٩٧٠٢	huplann@palnet.com	www.plant.com/-hebronun	عامل	وطنية	١٩٧١	١٩٨٤
جامعة القدس	أ.د.سري نسيبة	ص.ب ٥١٠٠٠ - ٨ شارع نور الدين - القدس	٦٢٧٤٩٧٩	٦٢٧٧٧١٦	٩٧٢٢	alqudsu@planet.edu	www.alquds.edu	عامل	وطنية	١٩٧٨	١٩٨١
جامعة النجاح الوطنية	أ.د.رامي حمد الله	ص.ب ٧ نابلس - فلسطين	٢٣٨١١١٣	٢٣٨٧٩٨٢	٩٧٢٩	info@najah.edu	www.najah.edu	عامل	وطنية	١٩١٨	١٩٧٧
جامعة القدس المفتوحة	أ.د.ذياب عيوش	ص.ب ٥١٨٠٠ - القدس - فلسطين	٥٨٢٠٨٧٦	٥٨١٦٢٣٩	٩٧٢٢	qudsou@palnet.com	www.qou.cjb.net	عامل	حكومية	١٩٨٥	١٩٩٢
جامعة الأزهر بغزة	أ.د.رياض حسن الخضري	ص.ب ١٢٧٧ قطاع غزة	٢٨٢٤٠١٠	٢٨٢٣١٨٠	٩٧٢٧	alazhar@palnet.com	www.alazhar-gaza.edu	عامل	وطنية	١٩٩١	١٩٩٤
كلية الدعوة والعلوم الإنسانية	أ.د.موسى إسماعيل البسيط	ص.ب ١٢٧ منطقة بريدية ٣٠٠١٠ - أم الفحم	٦١٣٢٢٧٩	٦٣٩٥٥٤٤	٩٧٢٦	kullia@bayan.co.il		مشارك	خاصة	١٩٨٩	١٩٩٧



الجامعة	الرئيس / المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
دولة قطر											
جامعة قطر	أ.د. عبد الله بن صالح الخليفي	ص.ب ٢٧١٣ الدوحة - قطر	٨٩٢٦٥٤	٨٣٥٠٧٢	٩٧٢٤	sqa@qa.edu.qa	www.qu.edu.qu	عامل	حكومية	١٩٧٣	١٩٧٤
دولة الكويت											
جامعة الكويت	أ.د. فايزة محمد الخرافي	ص.ب ٥٩٦٩ - الصفاة ١٣٠٦٠	٤٨٤٥٣٩	٤٨٤٨٦٤٨	٩٦٥	faizah@kuc01.kuniv.edu.kw		عامل	حكومية	١٩٦٦	١٩٩٦
الجمهورية اللبنانية											
جامعة بيروت العربية	أ.د. فتحي أبو عيانة	ص.ب ١١٥٠٢٠ بيروت - لبنان	٣٠٠١١٠	٨١٨٤٠٢	٩٦١١	bau@bau.edu.lb	www.bau.edu.lb	عامل	خاصة	١٩٦٠	١٩٦٩
الجامعة اللبنانية	أ.د. أسعد دياب	بيروت - شارع المتحف - البناية الزجاجية	٦١٢٦٢٤	٦١١٢٥٧٢	٩٦١١	rectorat@ul.edu.lb	www.ul.edu.lb	عامل	حكومية	١٩٥٢	١٩٦٩
جامعة القديس يوسف	الأب الدكتور سليم عبو	ص.ب ١٧٥٢٠٨ طريق الشام - بيروت	٤٢٦٤٥٦	٤٢٣٣٦٩	٩٦١١	rectorat@usj.edu.lb	www.usj.edu.lb	عامل	خاصة	١٨٧٥	١٩٩٢
جامعة الروح القدس	الأب أ.د. يوسف مونس	ص.ب ٤٤٦ جونية - لبنان	٦٤٠٦٦٥	٦٤٢٣٣٣	٩٦١٩	rectorat@usek.lb.org	www.usek.lb.edu.lb	عامل	حكومية	١٩٦٢	١٩٩٢
جامعة البلمند	أ.د. إيلي أديب سالم	ص.ب ١٠٠ طرابلس - لبنان	٤٠٠٧٤٠	٤٠٠٧٤٢	٩٦١٦	registrar@balamand.edu.lb	www.balamand.edu.lb	عامل	خاصة	١٩٨٨	١٩٩٧
جامعة سيدة اللويزة	الأب بطرس طربية	ذوق مكايل - ص.ب ٧٢ - لبنان	٢١٨٩٥٠	٢١٨٧٧١	٩٦١٦	presdent@ndu.edu.lb	www.ndu.edu.lb	مشارك	خاصة	١٩٨٧	١٩٩٧
جامعة الإسلامية في لبنان	أ.د. حسن الجلبي	ص.ب ٢٠٠١٤ - الشويفات - خلدة - بيروت	٨٠٧٧١١	٨٠٧٧١٩	٩٦١٥			مشارك	خاصة	١٩٩٤	١٩٩٨
الجماهيرية العربية الليبية											
جامعة السابع من إبريل	أ.د. محمد محمد زريق	ص.ب ١٦٤١٨ - الزاوية - ليبيا	٣٦٨٨٢		٢١٨٢٣			عامل	حكومية	١٩٨٨	١٩٩١.
جامعة سبها	أ.د. عبد الكريم الفاخري	ص.ب ١٨٧٥٨ - سبها - ليبيا	٢١٥٧٥		٢١٨٧١			عامل	حكومية	١٩٨٣	١٩٨٤
جامعة عمر المختار	أ.د. عبد الله عبد الرحمن زايد	ص.ب ٩٩١ البيضاء - ليبيا	٦٣١٠٧١٩	٦٣٢٢٢٣	٢١٨٨٤			عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٩٠
جامعة الفاتح	أ.د. صالح زبراهيم المبروك	ص.ب ٣٩٨ طرابلس ١٣٨١ ٣٦٠/٤ - ليبيا	٣٦٠١٣٨٧	٦٠٥٤٦٠	٢١٨٢١			عامل	حكومية	١٩٥٧	١٩٦٩
جامعة قاريونس	أ.د. محمود سعيد الفاخري	ص.ب ١٣٠٨ - بنغازي - ليبيا	٢٠١٤٨	٢٠١٤٧	٢١٨٦١			عامل	حكومية	١٩٥٥	١٩٧٤
جامعة ناصر	أ.د. علي محمد إبراهيم	ص.ب ٤٠٣٩٧ - ٤٠٤١٤ - الخمس - ليبيا	٦٢٩٣٦٥	٦٢٩٣٦٦	٢١٨٣١			عامل	حكومية	١٩٨٦	١٩٨٧
جامعة سرت	أ.د. أبو قاسم مسعود الشيخ	ص.ب ٦٧٤ - سرت - ليبيا	٤١٠٨	٤٢٧٢	٢١٨٥٤			عامل	حكومية	١٩٨٩	١٩٩٣



الجامعة	الرئيس/المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول

جمهورية مصر العربية

الجامعة	الرئيس/المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
جامعة الأزهر	أ.د. أحمد عمر هاشم	ص.ب ١١٧٥١ مدينة نصر - القاهرة - مصر	٣٦٢٣٣٧٨٨	٣٦٢٣٣٧٨٨	٢٠٢			عامل	حكومية	٩٧٥	١٩٦٩
جامعة الإسكندرية	أ.د. محمد نصر الدين دمير	٢٢ طريق الجيش - الشاطبي - الاسكندرية	٥٩٦٠٠٩٦	٥٩٦٠٧٢٠	٢٠٣	igsralx@frcu.eun.eg	www.igsrnet.net\igsr.html	عامل	حكومية	١٩٤٢	١٩٦٩
جامعة أسيوط	أ.د. محمد رأفت محمود	مكتب بريد جامعة أسيوط - أسيوط - مصر	٣٢٤٠٤٠	٣١٢٥٦٤	٢٠٨٨	acc@aun.eun.eg	www.aun.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٤٩	١٩٦٩
جامعة حلوان	أ.د. حسن محمد حسين حسني	القاهرة - عين حلوان - حلوان	٥٥٦٩٠٦١	٥٥٦٥٨٢٠	٢٠٢	system@halpha.hun.eun.eg	www.halpha.hun.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٥
جامعة الزقازيق	أ.د. أحمد فؤاد الشيخ	ص.ب ٤٤٥١٩ شارع اللواء عبد العزيز	٣٢٢٩٣٦	٣٤٥٤٥٢	٢٠٥٥			عامل	حكومية	١٩٧٤	١٩٧٤
جامعة طنطا	أ.د. محمد مختار البديوي	طنطا - شارع الجيش - مصر	٣٣١٧٩٢٩	٣٣٠٢٧٨٥	٢٠٤٠	elbedewy@dec1.tanta.eun.eg	www.dec1.tanta.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٧٢	١٩٧٢
جامعة عين شمس	أ.د. حسن أحمد غلاب	ش. الخليفة المأمون - العباسية ١٥٦٦ - مصر	٢٨٤٧٨١٨	٢٨٢٦١٠٧	٢٠٢	info@asunet.shams.eun.eg	www.asunet.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٥٠	١٩٦٩
جامعة القاهرة	أ.د. نجيب الهلالي جوهر	ص.ب ١٢٦١٢ الأورمان - الجيزة - القاهرة	٥٧٢٩٥٨٤	٥٦٨٨٨٨٤	٢٠٢	maillmaster@main-scc.cairo.eun	www.cairo.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٠٨	١٩٦٩
جامعة القاهرة فرع الخرطوم		القاهرة - مصر	٧٢٨٨٤١	٧٢٨٨٤١	٢٠٢			عامل	حكومية	١٩٦٩	١٩٧٧
جامعة قناة السويس	أ.د. أحمد شكري عبد العزيز	ص.ب ٤١٥٢٢ - الإسماعيلية - مصر	٣٢٧١٢٥	٣٢٥٢٠٨	٢٠٦٤	shoukry@foci.suez.eun.eg	www.scu-edu.suwz.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٧٦	١٩٧٦
جامعة المنصورة	أ.د. أحمد أمين حمزة	ص.ب ٣٥٥١٦ - ٦٠ شارع الجمهورية	٣٤٧٠٥٥	٣٤٧٩٠٠	٢٠٥٠	hamzaaa@mun.mans.eun.eg	www.mans.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٧٢	١٩٧٢
جامعة المنوفية	أ.د. محمد محمد إبراهيم	ص.ب ٣٢٥١١ شبين الكوم المنوفية - مصر	٢٢٢١٧٠	٧٧٧٦٢٠	٢٠٤٨	shebin@shebin.eun.eg		عامل	حكومية	١٩٧٦	١٩٧٦
جامعة المنيا	أ.د. ماهر مصطفى كامل	ص.ب ٦١٥١٩ - المنيا - مصر	٣٦١٤٤٣	٣٤٢٦٠١	٢٠٨٦	root@scc.elph1.minia.eun.eg	www.frcu.eun.eg	عامل	حكومية	١٩٧٦	١٩٧٦
أكاديمية السادات للعلوم الإدارية	أ.د. محمد حسن العزازي	كورنيش النيل مدخل المعادي ٢٢٢٢ - مصر	٣٥٠٠٢٨٧	٣٥٠٧٦٧٥	٢٠٢			عامل	حكومية	١٩٨١	١٩٩٢
أكاديمية الفنون	أ.د. فوزي فهمي أحمد	ص.ب ١٢٥٥٤ شارع جمال الدين - الجيزة	٥٦١٣٩٨٥	٥٦١١٠٢٤	٢٠٢	aoarts@idsc.gov.eg		عامل	حكومية	١٩٥٩	١٩٩٢
جامعة جنوب الوادى	عبد المتين موسي عبد اللطيف	محافظة قنا - مكتب بريد جنوب الوادي ٨٣٥٢٣	٢١١٢٧٣	٢١١٢٧٩	٢٠٩٦	sci@svalleyu.jwent.eun.eg		عامل	حكومية	١٩٩٥	١٩٩٥
جامعة مصر الدولية	أ.د. محمود نجيب حسني	٢٠ شارع تونس - المعادي الجديدة - مصر	٥١٦٨٥٠٠	٥١٦٨٣٠٠	٢٠٢	miul@soficom.com.eg	www.miuegypt.com	مشارك	خاصة	١٩٩٦	١٩٩٧
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	أ.د. أحمد إسماعيل خضير	مدينة السادس من أكتوبر طريق ٢٦ يوليو	٣٥٤٦٩٥	٣٥٤٦٨٥	٢٠١١	iu@soticom.eg		مشارك	خاصة	١٩٩٦	١٩٩٧
جامعة ٦ أكتوبر	أ.د. أحمد عطية سعده	الحور المركزي - خلف جهاز مدينة ٦ أكتوبر	٣٥٥٢٧٦	٣٥٣١٦١	٢٠١١	admoffc@silicon.com.eg		مشارك	خاصة	١٩٩٦	١٩٩٧

المملكة المغربية

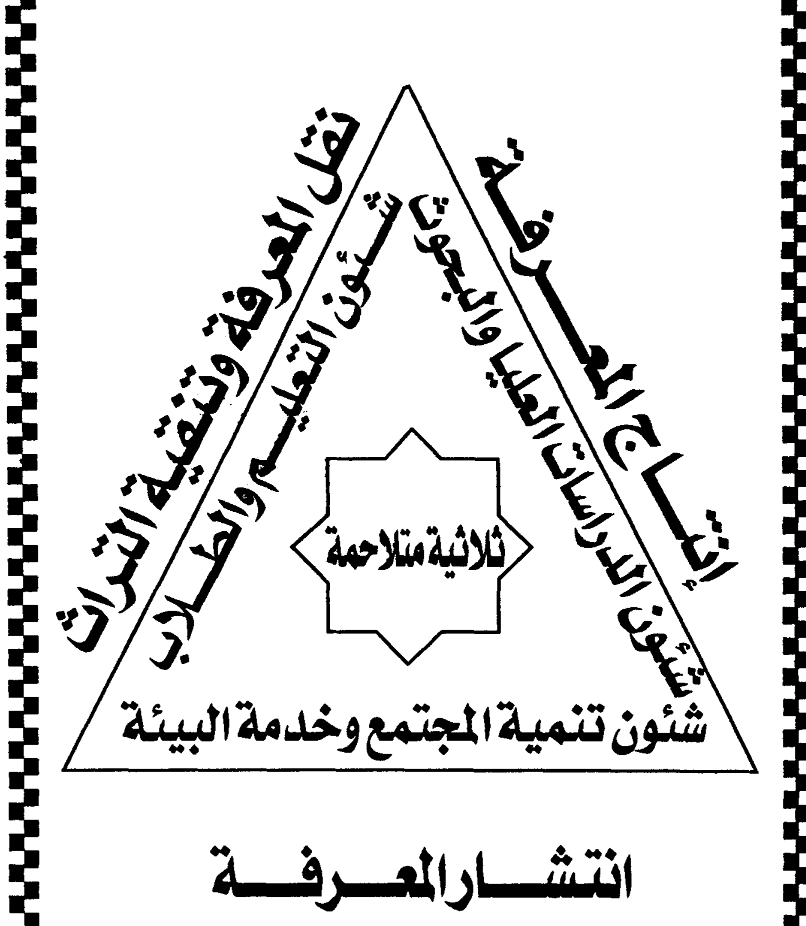
الجامعة	الرئيس/المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
جامعة الحسن الثاني	أ.د. عزيز حسبي	ص.ب ٩١٦٧ - ١٩ زنقة طارق بن زياد	٣٦٣٦٧٢	٢٧٦١٥٠	٢١٢٢	rectorat@rectorat0uh2c.ac.ma	www.rectorat-uh2c.ac.ma	عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٨٧
جامعة القرويين	أ.د. عبد الوهاب التازي سعود	ص.ب ٢٥٠٩ ظهر المهراز - فاس - المغرب	٤٦١٧٧٥	٦٤٠٨٤٤	٢١٢٥			عامل	حكومية	٨٥٩	١٩٧٥
جامعة محمد الأول	أ.د. المدني بلغير	ص.ب ٥٢٤ وجدة - المركب الجامعي - حي القدس	٥٠٠٦١٢	٥٠٠٦٠٩	٢١٣٦	rectorat@univ-oujda.ac.ma	www.unvi-oujda.ac.ma	عامل	حكومية	١٩٧٨	١٩٨٨
جامعة محمد الخامس	أ.د. عبد الواحد بلقزيز	ص.ب ٥٥٤ شالة أكدال الرباط - ٣ زنقة مشليفن	٦٧٢٢١٨	٦٧١٤٠١	٢١٢٧	belkeziz@onpt.net.ma	www.emi.ac,ma\unvi-mdv	عامل	حكومية	١٩٥٧	١٩٦٩

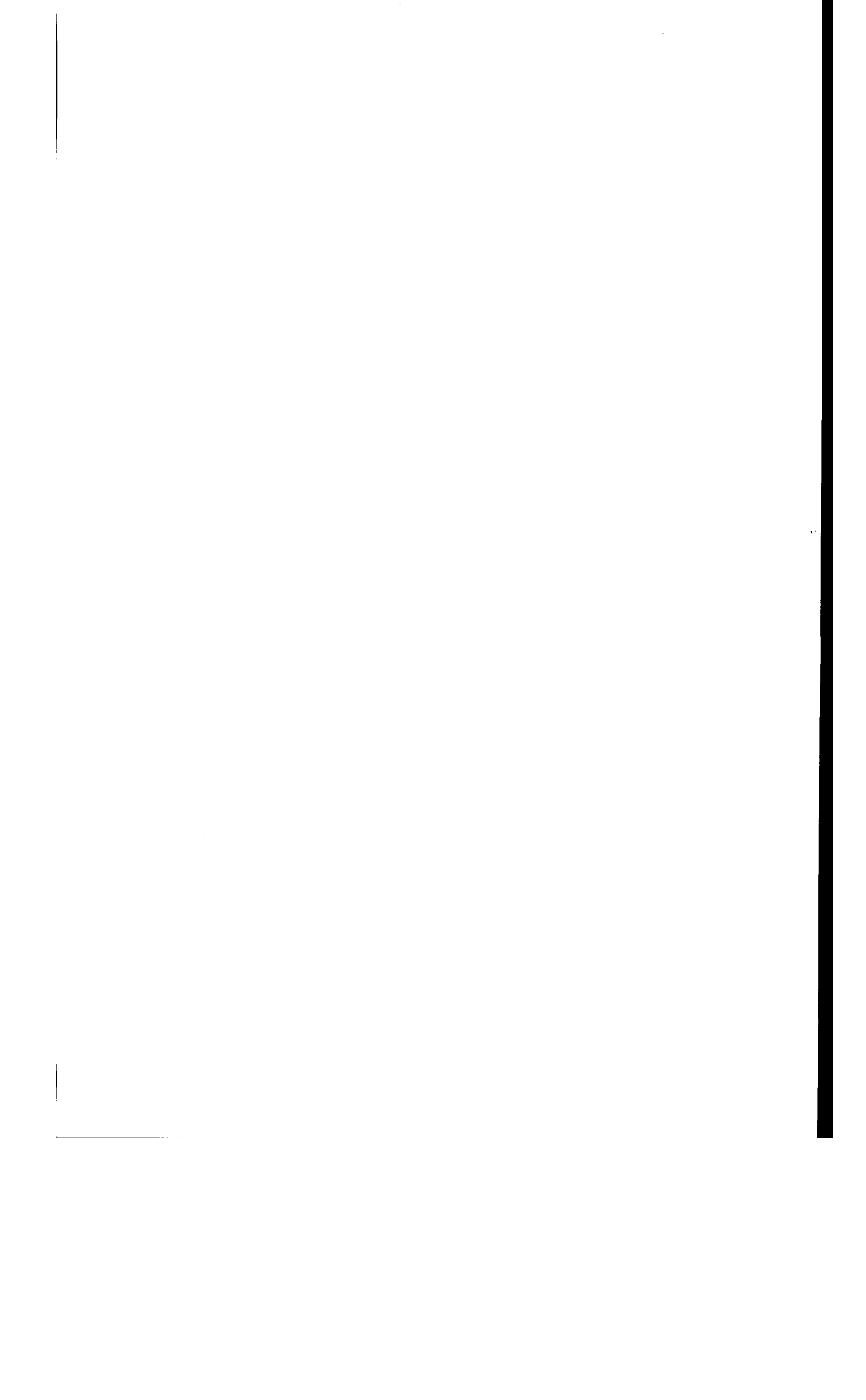


الجامعة	الرئيس/المدير	عنوان الجامعة	تليفون	فاكس	الرمز الدولي	البريد الإلكتروني	عنوانها على الإنترنت	نوع العضوية	نوع الجامعة	سنة التأسيس	سنة القبول
الجمهورية الإسلامية الموريتانية											
جامعة انواكشوط	أ.د. محمد ولد سيديا	ص.ب ٧٩٨ انواكشوط	٥٣٩٧٧	٥٢٨٦٠	٢٢٢٢			عامل	حكومية	١٩٨١	١٩٨٣
الجمهورية اليمنية											
جامعة صنعاء	ا.د. عبد العزيز المقالح	ص.ب ١٢٤٧ صنعاء - اليمن	٢٥٠٠٠٠	٢٥٠٥٤١	٩٦٧١	succ@y.net.ye		عامل	حكومية	١٩٧٠	١٩٧١
جامعة عدن	ا.د. سالح باصرة	ص.ب ٦٣١٢ خور مكسر - عدن - اليمن	٢٣٤٤٢٨	٢٣٤٤٣٦	٩٦٧٢	aden-university@y.net.ye	y.net.ye\aden-unversity	عامل	حكومية	١٩٧٥	١٩٧٧
جامعة العلوم والتكنولوجيا	ا.د. داود عبد الملك الحدابي	ص.ب ١٥٢٠١ صنعاء العصبة - شارع مازدا	٢٣٤٥١٧	٢٣٤٥١٩	٩٦٧١	president@ust.edu	www.ust.edu	عامل	خاصة	١٩٩٤	١٩٩٦
جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا	أ.د. علي هود باعباد	ص.ب ٥٠٥١١ - المكلا - محافظة حضرموت	٣٠٣٥٣٥	٣٠٣٥١٢	٩٦٧٥			مشارك	حكومية	١٩٩٣	١٩٩٧
جامعة الأحقاف	ا.د. زغلول راغب النجار	ص.ب ٥٠٢٤١ حضرموت - المكلا - اليمن	٣٠٤١٤٥	٣٥٤٣٤٢	٩٦٧٥	ahaffunil@y.net.ye	www.webcom.com\ahgaff	مشارك	خاصة	١٩٩٤	١٩٩٧
جامعة تعز	ا.د. عبد الله حسن الشيبة	ص.ب ٦٨٠٣ تعز - اليمن	٢١٢١٩١	٢٢٢٨٧١	٩٦٧٤			عامل	حكومية	١٩٩٣	١٩٩٧
جامعة العلوم التطبيقية	ا.د. عبد العزيز الشعيبي	ص.ب ١٥٥٢٢١ صنعاء عصر مدينة الاسي	٤٠٠٥٨٧	٤٠٠٥٤٩	٩٦٧١			مشارك	خاصة	١٩٩٥	١٩٩٧
الجامعة الوطنية	ا.د. خالد أحمد السباعي	ص.ب ٤٧٤٥ حوض الأشراف - تعز - اليمن	٢٣٣٥٢٨	٢٣٣٢٥٠	٩٦٧٤			مشارك	خاصة	١٩٩٤	١٩٩٧
جامعة الحديدة	ا.د. قاسم محمد بريه	ص.ب ٣١١٤ - الحديدة - طريق الدريهمي	٢٢٢٧٠٣	٢٢٢٧٠٣	٩٦٧٣	admin@hu.ye.ac	www.hu.ye.ac	مشارك	حكومية	١٩٩٦	١٩٧٧
جامعة ذمار	ا.د. عبد الله محمد المجاهد	ص.ب ٨٧٢٤٦ ذمار - اليمن	٥٠٩٥٥٤	٥٠٩٥٥٦	٩٦٧٦			مشارك	خاصة	١٩٩٦	١٩٩٧
جامعة الملكة أروى للعلوم الأكاديمية	ا.د. وهيبة غالب فارع	ص.ب ١١٥٨٦ - شارع الستين الجنوبي - صنعاء	٤١٥٩٩٥	٤١٥٩٩٢	٩٦٧١	arwauniversity@y.net.ye	www.y.net.ye\arwauniversity	مشارك	خاصة	١٩٩٦	١٩٧٧
جامعة اليمنية	ا.د. عبد الواحد عزيز الزنداني	ص.ب ١٤٣١٤ - صنعاء - اليمن	٢٠٤٨٩٠	٢٠٤٩١٩	٩٦٧١			مشارك	خاصة	١٩٩٣	١٩٩٧
جامعة سبأ	أ.د. محمد يحي العاضي	ص.ب ١٤٤٠٠ - حي الرقاص - شارع الرباط	٢٠٥٧٤٩	٢١٩٣٧٦	٩٦٧١			مشارك	خاصة	١٩٩٤	١٩٩٧
جامعة الإيمان	ا.د. عبد الوهاب بن لطف الديلمي	ص.ب ٢٠٣٤٦ - صنعاء اليمن	٣٤١٠٠٣	٦١٤٥٨٥	٩٦٧١		www.uman.y.net.ye	مشارك	خاصة	١٩٩٣	١٩٩٧
جامعة إب	ا.د. ناصر عبد الله العولقي	ص.ب ٧٠٢٧٠ - ب - اليمن	٤٠٨٠٦٩	٤٠٨٠٦٨	٩٦٧٤	ibbunv@y.net.ye		مشارك	حكومية	١٩٩٦	١٩٧٧
مؤسسات تعليمية تابعة لجامعة الدول العربية											
الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا	أ.د. جمال الدين أحمد مختار	ص.ب ١٠٢٩ - ميامي - الاسكندرية - مصر	٥٦١١٨١٤	٥٦٢٢٥٢٥	٢٠٣	aamission@asst.edu	www.aast.edu	عامل	إقليمية	١٩٧٢	١٩٩١
الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية	أ.د. مصطفى أحمد هديب	ص.ب ١٣١٩٠ عمان ١١٩٤٢ - الأردن	٥٥٢٢٤٧١	٥٥٢٢٥٨٦	٩٦٢٦	aabfs@go.com.jo		مشارك	إقليمية	١٩٨٨	١٩٩٣
أكاديمية نايف للعلوم الأمنية	أ.د. عبد العزيز بن صقر الغامدي	ص.ب ٦٨٣٠ الرياض ١١٤٥٢ - السعودية	٢٤٦٣٤٤٤	٢٤٦٤٧١٣	٩٦٦١	naass@mail.gcc.com.bh		مشارك	إقليمية	١٩٨٢	١٩٩٤
معهد البحوث والدراسات العربية	أ.د. أحمد يوسف أحمد محمد	ص.ب ٢٢٩ جاردن سيتي - القاهرة - مصر	٣٥٥١٦٤٨	٣٥٦٢٥٤٣	٢٠٢			مشارك	إقليمية	١٩٥٢	١٩٩٤



وظائف التعليم الجامعي والعالي
تقدم المعرفة



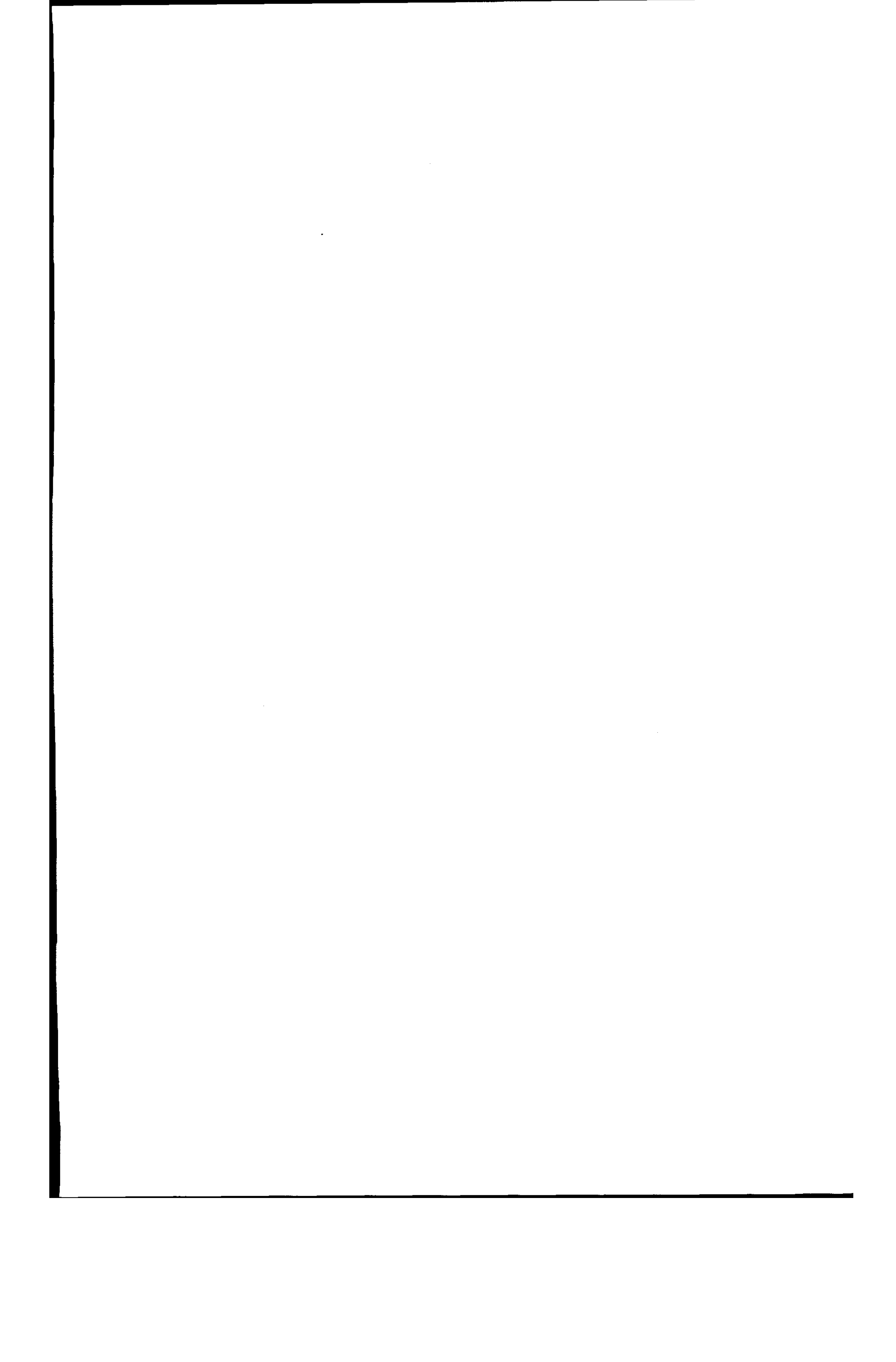




الفصل السادس

الأهداف - الإستراتيچية - الخريطة - المستقبليات

- الأهداف التربوية
- الإستراتيچية التربوية
- الخريطة التربوية
- أساليب الدراسات المستقبلية



الأهداف التربوية

مفهوم الأهداف: Objectives

الأهداف هى الغايات المراد الوصـول إليها، ولا يمكن تصـور أى جهد جـماعى منتج دون أهداف، فالأهداف هى نقطة الانـطلاق فى التخطيط لأنها تحدد الاتجـاه العام للمجهودات الجماعية، فإذا لم يكن هناك هدف أو أهداف كان هذا الجهد الجماعى جهدا ضائعا.

والأهداف تتعـلق بالمستقـبل وبالآمال المراد تحـقيقـها فى المسـتقبل، والـفرق بين الأهداف والآمال هو أن الأولى تمثل نقطة وصول يبذل فى سبيلها مجهودات فهى ليست كالآمال مجـرد رغبات اعتباطية. وتكون الأهداف إما فى الأمـد القريب وإما فى الأمد البعيد. فيقال للأولى أهداف قـصيرة المدى (سنة فأقل) ويطلق على الثانية أهداف طويلة المدى (أكثر من سنة وغالبا ما تكون بين خمس سنوات وخمس عشرة سنة).

وتكون الأهداف على مستوى الإدارة الـتعليمية المركزية أو الإقليمـية أو الإجرائية وتسمى هذه الحالة أهدافـا عليا أو أهدافا عامة أو أسـاسية Basic، وقد تتفرع الأهداف العامـة إلى أهداف تشغيليـة وهى الأهداف الخاصة بكل إدارة فـرعية أو أهداف خـاصة بالوحدة التعليـمية، أو أهداف خاصة بالمنهج الدراسى، ولكل مادة دراسـية على حدة. ويعـتبـر تحديد الأهداف مـن أهم الوظائف الإدارية، ولها أولـوية على جمـيع وظائف الإدارة الأخرى.

فوائد تحديد الأهداف:

لتحديد الأهداف التربوية أو أهداف الإدارة التعليمية عدة فوائد منها:

١- تحدد الأهداف الاتجـاه العام للمجـهودات الجمـاعيـة فلا يمكن تصور جـهد جماعى منتج دون أهداف.

٢- تيسر الأهداف التنسيق بين مجهـودات الأفراد والوحدات، فعندما يعرف كل فرد فى الإدارة أو الوحدة الأهداف المطلوب الوصول إليهـا فإن جميع الأفراد يعـملون متـعاونين للوصـول إلى الهـدف بأقل درجة ممكنة من التـداخل أو التعارض فى الأعمال.

٣- تساعد الأهداف فى وضع خطة متكاملة متناسقة مع بعضها.

٤- تعتبر الأهداف بمثابة دافع لكل فرد فى المجموعة للقيام بالعمل بواسطة ربط أهدافه بأهداف الإدارة التعليمية أو أهداف الوحدة المدرسية التى يعمل بها.

٥- الأهداف مقياس للرقابة وتقييم الأداء أثناء التنفيذ أو بعد الانتهاء من التنفيذ عن طريق قياس الأهداف بالنتائج التى تم الوصول إليها.

الشروط الواجب توافرها فى الأهداف:

لكى تتحقق الفوائد السابق الإشارة إليها يجب أن تتوافر فى الأهداف الشروط الآتية:

- أن تكون الأهداف صريحة وواضحة ومفهومة لجميع الأفراد العاملين فى إدارة التعليم.
- أن تكون عملية وواقعية وممكنة التحقيق لا مجرد أحلام يصعب الوصول إلى تحقيقها.
- أن تكون مرتبطة بقدر الإمكان بأهداف الأفراد الذين يكونون الجهد الجماعى وذلك ضمانا لتعاونهم وقيامهم بالأعمال المراد تحقيقها وإنجازها .
- أن تكون قابلة للقياس وليست مجرد كلمات عامة وإلا لما أمكن معرفة ما تم تحقيقه من عدمه.
- ألا تتعارض مع الفلسفة العامة للمجتمع أو السياسة العامة للحكومة أو تتنافى مع الأهداف القومية أو القيم الروحية.
- ألا تتركز الأهداف لمرحة معينة من التعليم أو نوع معين من التعليم، إذ إن مراحل التعليم مرتبطة ببعضها وكل مرحلة تؤدى إلى التى تليها، كما أن التعليم لم يعد الغرض منه إعداد الفرد للحياة فقط أو إعداده وفقا لخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية فقط، بل إن التعليم واجب قومى وإنسانى فى آن واحد يهدف إلى صالح كل من الفرد والمجتمع.

العلاقات بين الأهداف والتخطيط للعمل التربوى:

إن تحديد الأهداف هى نقطة البداية فى التخطيط للعمل التربوى سواء على المدى القصير أو المدى الطويل، ووضح الهدف بشأن وظيفة التعليم اليوم وفى المستقبل يتضمن



العمل على أساس من التخطيط العلمى المدروس، فمن المسلَّم به أن النظام التعليمى يتصل بالمستقبل ويؤثر فيه على الرغم من أنه من حقائق الواقع ومشكلاته. فالطفل الذى يلتحق بالتعليم الابتدائى اليوم يستغرق إعداده للمستقبل سنوات طويلة ينتقل خلالها بين مراحل التعليم حتى يستكمل تربيته وإعداده واكتسابه المعلومات والخبرات والمهارات من أجل ممارسة واجباته كمواطن صالح فى المجتمع. ومن هنا لا بد أن يقوم التعليم على أساس أهداف واضحة بشأن مستقبل هذا الطفل وغيره ممن يكونون الأجيال المقبلة.

فالتخطيط للتعليم بهذا المعنى يعتبر عملا تفرضه طبيعة التعليم ذاته فهو عملية بطيئة من ناحية، وهو ينظر إلى الأمام حيث يتناول أطفالا من طبيعتهم النمو المستمر على مراحل من ناحية أخرى، والتعليم يؤثر على نوعية الحياة العامة فى المجتمع بتأثيره على اتجاهات وقيم الأطفال والشباب.

وضع السياسة التعليمية العامة: Educational Policy

تعتبر السياسة التعليمية نوعا من الخطة Policy is also plan وهى تتخذ صورة تقارير أو مفاهيم عامة ترشد وتوجه المسئولين فى وزارة التربية والتعليم عند اتخاذهم القرارات، وبالرغم من أن السياسة تختلف عن الأهداف في مفهومها وتتميز عنها إلا أنه كثيرا ما يحدث اللبس بينهما فيأخذهما البعض على أنهما شىء واحد على أساس أن كليهما يسهم فى إرشاد تفكير المسئولين والعاملين بإدارة التعليم.

والواقع أن السياسة التعليمية هى وليدة أهداف الإدارة التعليمية، فالهدف الذى تسعى الإدارة التعليمية إلى تحقيقه هو تقديم الخدمات التعليمية الرسمية لأبناء المواطنين بالكم والكيف المطلوبين وبأقل تكلفة وفى الوقت المناسب. أما السياسة التعليمية فهى القواعد السلوكية التى نسترشد بها الإدارة التعليمية فى تحقيق أهدافها، فالأهداف العامة الرئيسية هى التى تحدد السياسة التعليمية العامة التى تنتهجها إدارة التعليم.

فالسياسة التعليمية هى الخطوة التالية بعد تحديد الأهداف العامة فى توجيه النشاط التعليمى، وهى تعنى الاختيار والتحديد من بين الأهداف العامة ونقل هذه الأهداف إلى مستوى آخر يمكن أن نسميه الأغراض ليكون الهدف أكثر تحديدا، فالسياسة التعليمية هى الإطار العام الذى يوجه العمل الفنى والإدارى فى النظام التعليمى، كما أنها الإطار الذى تقوم على أساسه إنجازات هذا النظام بصفة عامة.



ويجب أن تتميز السياسة التعليمية بما يلى:

- أن تتصف السياسة التعليمية بالثبات والوضوح والتكامل والمرونة بحيث تؤدى إلى المساهمة فى تحقيق الأهداف بصورة فعالة غير أن هناك صعوبات تعترض تحقيق صفتى الوضوح والثبات منها: إذا كانت السياسة غير مكتوبة أو مسجلة فإنه فى الغالب يتعذر معرفة تفسيراتها الحقيقية. وقد تكون السياسة المرسومة محددة ظاهريا إلا أن الجانب الضمنى يختلف عن الواقع، ولذا فإنه ليس من السهل دائما مراقبة السياسات التعليمية بمعنى مقارنة السياسة الفعلية بالسياسة المرسومة؛ نظرا لصعوبة إثبات وتحقيق السياسة الفعلية المطبقة وعدم وضوح السياسة المرسومة المستهدفة.

- وأهم ما تتميز به السياسة التعليمية العامة أنها توجيهية وليست تفصيلية فهى تضع أسسا عامة للعمل وليست تفصيلية حتى تتمكن الأجهزة الفنية والإدارية من تنفيذ السياسة بالصورة التى تمكنها من العمل فى حرية واتخاذ القرارات المناسبة وفقا لما يتراءى لها بالنسبة للمواقف والمشكلات التى تواجهها.

- ويجب أن تكون السياسة التعليمية العامة مقبولة من جانب جميع الأطراف القائمين بالعمل التربوى ولا تتأثر من وقت لآخر بتغيير الوزير أو المدير وغيرهم من الأشخاص فى المناصب العليا، وليس معنى ذلك أن تكون السياسة ثابتة بطريقة جامدة بل تكون مرنة بحيث يمكن تطويرها وتنميتها وفقا للظروف المتغيرة والحاجات المتجددة.

- ولكى تكون السياسة التعليمية فعالة وواضحة ومفهومة من جانب جميع العاملين فإنه لا بد من تسجيلها فى صورة مكتوبة ثم إعلانها ونشرها على العاملين، ففى هذا ضمان للالتزام بها وتجنب الانحراف عن الاتجاه العام.

العلاقة بين السياسة التعليمية والسياسة العامة للدولة:

تشتق السياسة التعليمية العامة أهدافها وأغراضها من الفكر السياسى العام وتعبر عن الاتجاه السياسى للمجتمع، كما أنه لا بد أن تتسق مع الأهداف العامة الشاملة التى توجه قطاعات العمل والإنتاج الأخرى. ومعنى ذلك أن السياسة التعليمية لا تنبع من النظام التعليمى ذاته أو تعبر عن أهدافه فقط بل تعبر عن حاجات ومطالب الميادين المختلفة التى تتفاعل معها التربية، وعن وظيفة التربية ودورها فى خدمة هذه الميادين من أجل تحويل المجتمع من مستوى إلى مستوى أفضل؛ ولذا فالسياسة التعليمية تعبر عن مجموعة من الأغراض هى:



- أغراض عامة ذات طبيعة فلسفية وثقافية تعكس فكرة معينة من مطالب المجتمع فى مرحلة معينة من حياته.
- أغراض سياسية تعبر عن الاتجاهات القومية.
- أغراض تنموية (اقتصادية واجتماعية) يرغب المجتمع تحقيقها فى فترة معينة.
- أغراض تربوية عامة يحتاجها النظام التعليمى لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- أغراض تربوية محـددة ونوعية تطالب بها كل مرحلة مـن مراحل التعليم وكل نوع من أنواعه.

وتضمين السـياسة التعليـمية العامـة كل هذه الأغراض يأتى نتيجة عـملية طويلة وشاقة من البحث والتحليل والدراسة، والاستنتاج ثم وضع السياسة التعليمية العامة.

الإستراتيجية التربوية: Strategy

إن مرحلة تحديد الأهداف ثم بلورتها فيما يسمى بالسياسة التعليمية لا يعتبر نهاية للعمليـة الإدارية، بل إن هذه المرحلة تتطلب خطوة تالية يمكن بواسطتهـا الوصول إلى الأغراض التربوية التى تنص عليها السياسة التعليـمية، هذه المرحلة تسمى بالإستراتيجية التربوية.

والإستراتيجية تعنى الجهد المبذول من أجل صيغة مجموعة من السبل والبدائل أو الاختيارات لتحقيق مجـموعة من الأهداف (أو الأغراض المحددة) وبذلك تكون وظيفته الإستراتيجية هى تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المتعلقة بسير العمل واتجاهاته بالنسـبة للمـواقف المختلفـة التى تنشأ فى المسـتقـبل، وتوقع ردود فعل العـمل بالخطة والمخاطر التى قد تعـترض التنفيذ سـواء من قبل القوى الضاغطة فى المجـتمع أو أولياء الأمور واتجاهاتهم أو التلاميذ أنفسهم أو الظروف المتغيرة.

والإستراتيجية مأخوذة عن دراسـات التنظيم العسكرى؛ ولذا يمكن تعريفها بأنها فن استخدام القوة بما يجعلها أكثر فعالية فى تحقيق الأهداف العامة.

والإستراتيجية تقوم تبعا لهـذا المفهوم، على أساس تحديد كل ردود الفعل المتوقعة من السير نحو تحقيق الأهداف، فالإستراتيجية هى وسيلة اكتشاف الواقع ومحاولة تحليل الصعوبات فى المسـتقبل ووضع أساليب مواجـهتها مما لا يعوق تنفـيذ الخطة وبما يضمن الاستخـدام الأمثل للإمكانات والموارد المادية والبشرية، واحتـساب كل ردود الفعل التى



يمكن أن تنشأ عند تطبيق الخطة ومحاولة تسخير كافة الطاقات لمصلحة الأهداف الموضوعة، ولهذا تكون لكل خطة إستراتيجية تتعرض بدونها الخطة ذاتها للفشل.

مرحلة التخطيط:

التخطيط هو الخطوة التالية بعد وضع الإستراتيجية لأنه إذا كانت الإستراتيجية هى الجهد الفكرى المبذول لتحديد الطريق السليم نحو الأغراض المنشودة، فإن التخطيط هو الجهد العملى الذى ينظم ويدبر من أجل الوصول إلى هذه الأغراض وتحقيقها بالإنجازات العملية الملموسة.

فالتخطيط هو عملية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمى فى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها فى ضوء احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر.

والتخطيط كوظيفة من وظائف الإدارة تزداد أهميته باعتباره جزءًا من نشاط الإدارة على مستوى الجهاز الإدارى، كما أنه يعيد وظيفة من الوظائف الفنية على مستوى الجهاز التعليمى، وبهذا فإن للتخطيط وجود أساسى فى ناحيتين:

(أ) تخطيط للعملية الإدارية وهو ما يدخل فى صميم ما يعمله الإدارى من المستويات العليا (ديوان الوزارة) حتى أدنى المستويات (المدرسة)، أو ننظر إليه نظرة عضوية تشير إلى وجود تخطيط إدارى شامل يربط بين المستوى الإدارى الأعلى بالمستوى المحلى والمستوى الإجرائى بهدف تحقيق تنسيق العمل بين ديوان الوزارة والمديرية التعليمية والوحدة المدرسية، وإيجاد نوع من التعاون بينهم لتحقيق الأهداف العامة الموضوعة.

(ب) تخطيط للعملية التعليمية ذاتها وهو ما يدخل فى صميم عمل الجهاز الفنى للتخطيط التربوى كوحدة من الوحدات الإدارية المتخصصة داخل تنظيم الهيكل الإدارى بديوان الوزارة .. أو الأجهزة التعليمية الأخرى التى يتطلب العمل بها إعداد خطة تعليمية خاصة بالمبانى أو خطة خاصة بالمناهج وغيرها.

والتخطيط كوظيفة من وظائف الإدارة التعليمية سواء نظرنا إليه كعملية إدارية تنظيمية أو كوظيفة فنية متخصصة على مستوى الجهاز الفنى للتخطيط التعليمى لابد أن يقوم على عدة مبادئ علمية سليمة مع مراعاة المعايير الأساسية التى تقوم عيها الخطة.



مبادئ التخطيط:

١- قيادة الخطة:

من أول المبادئ الهامة للتخطيط هو مبدأ قيادة الخطة، فعملية التخطيط بوصفها عملية إدارية أو عملية فنية فهى تحدد فى نفس الوقت مسار الإدارة التعليمية وأسلوب العمل فيها إلى أقصى حد، وهذا المبدأ يترتب عليه أن تكون الخطة والتخطيط من أهم مسئوليات القيادات العليا فى إدارة التعليم على كافة مستوياتها

٢- إنسانية الخطة:

والمبدأ الثانى والهام هو مبدأ إنسانية الخطة، فالتخطيط يعتمد على الاتصالات وجميع المعلومات وشرح إجراءات العمل بالخطة إلى جهات التنفيذ، وفهم المخططين لإمكانيات العمل وتطلعاته ونقاط الضعف فيه، وهذا لا يتأتى إلا بالنظرة الإنسانية لهذا النشاط كله.

٣- إستراتيجية الخطة:

والمبدأ الثالث للتخطيط هو إستراتيجية الخطة، فالخطة تقوم على دراسة الموقف ويرتبط نجاحها بدراسة ردود الفعل المحتملة والتهيؤ لها، وتهيئة الموقف لصالح تنفيذ الخطة.

٤- استمرارية الخطة:

ومن المبادئ الهامة للتخطيط استمرارية الخطة، فالتخطيط ليس نشاط خطة واحدة، ولكنه نشاط يستمد الاستمرارية من استمرار إدارة التعليم ذاتها وتأثرها بالنظام الاجتماعى والسياسى. والخطة التى تنتهى تصبح وسيلة لخطة أخرى، وهكذا تصبح عملية التخطيط سلسلة لا تنتهى من الوسائل والغايات. تكون الغاية وسيلة لغاية أخرى بشكل مستمر لا تنتهى.

٥- شمول التخطيط:

لا شك أن التخطيط للتربية هو جزء من التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن هناك صلة دائرية بين التخطيط التعليمى والتخطيط الاقتصادى والاجتماعى، فالتخطيط التعليمى يهدف إلى تنمية الثورة البشرية، والتخطيط الاقتصادى يهدف إلى تنمية الثروة الطبيعية المادية، ولا يمكن أن يتحقق استغلال للثروات المادية



والطبيعية دون أن يكون هناك قوة بشرية مؤهلة ومدربة يمكن الاعتماد عليها فى تحقيق التنمية الاقتصادية.

ومعنى ذلك أن التخطيط للتعليم فقط أو التخطيط للاقتصاد فقط يعتبر تخطيطا غير متكامل ولا يمكن لأحدهما أن يتحقق بدون الآخر وعلى هذا فإن الخطة التعليمية الشاملة لجميع مراحل التعليم والتى تربط بينهم وبين مطالب الخطط الاقتصادية والاجتماعية تعتبر خطة جيدة يمكن أن يتحقق لها النجاح.

٦- أولوية التخطيط:

إذا كان للتربية دور أساسى فى التنمية الاقتصادية وإذا كان الفضل فى نجاح أى مشروع اقتصادى يرجع إلى الأيدى العاملة الفنية المؤهلة والمدربة عن طريق التربية والتعليم فإن هذا يفرض على المخطط أن يحدد المكانة التى ينبغى أن تعطى للتربية ضمن الخطط الاقتصادية والاجتماعية، فعليه أن يحدد جملة الميزانية والمبالغ التى ينبغى أن تخصص للتربية من بين جملة المبالغ التى تخصص لسائر الخطط والمشروعات الأخرى. وهنا لا بد للمخطط أن يحدد الأولوية لكل مشروع بمعنى هل نخصص الأموال اللازمة لبناء المدارس وتجهيزاتها ومتطلباتها من القوى البشرية والمادية أولا أم نخصص الأموال لبناء المصانع والمساكن للعمال والمهندسين وبناء الطرقات وشراء الآلات والماكينات اللازمة للمشروع الاقتصادى أولا. إن الاختيار من بين هذه الأمور جميعها هو أمر لازم وأساسى للمخططين لتحديد الأولوية فى التكلفة لأى من المشروعات المطروحة للتخطيط وهذا يتطلب دراسة علمية وحسابية دقيقة.

٧- مرونة التخطيط:

كذلك يجب أن يكون التخطيط مرنا وقابلا للتحويل والتبديل والتغير فى أجزاء منه أو فى بعض خطواته أو كلها. حتى يسير العمل فى طريق سليم مضمون النتائج، ويستتبع هذا بالطبع القدرة على تقييم كل خطوة أولا بأول، وتقدير نتائجها بالنسبة للهدف العام، فإذا كانت الخطة أو الخطوة لا تحقق الهدف أو لا تقترب منه فإنه يمكن فى هذه الحالة تعديل هذا الجزء أو ذاك حتى لا يتفاقم الخطأ ويزداد وحتى لا تصبح النتيجة غير ما كان متوقع من الخطة.



معلومات الخطة:

أهمية المعلومات:

إن الخطط بكافة أنواعها تعتمد إلى درجة كبيرة على المعلومات، وهناك فاصل كبير بين الخطط المبنية على المعلومات الكافية والإحصاءات الدقيقة. والخطط التى لا تقوم على ذلك والتى تعد نوعا من أنواع التنبؤ Forecasting العشوائى غير المستند إلى الحقائق الموضوعية. وتزداد نسبة التأكد فى التخطيط مع ازدياد كمية ونوع المعلومات التى تستند إليها الخطة.

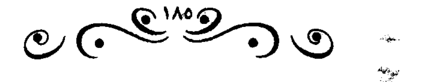
ولكن فى حالة النجاح فى الحصول على المعلومات فإنه لا يمكن اعتبارها جميعا معلومات دقيقة وحقيقة، إذ إن معلومات الخطة يتم الحصول عليها من مصادر متعددة بحيث يمكن اعتبارها بالتالى معلومات متفاوتة الصحة، إلا أن المعلومات هى العنصر الحيوى فى التخطيط، كما أن جانبا كبيرا من نجاح الخطة يتوقف على تقديم المعلومات التى تشرح الخطة للقائمين على تنفيذها، كما أن المعلومات تصور الصعوبات التى تواجه عملية التنفيذ، وتحدد القدرة على إعادة النظر فى الخطة فى مجموعها أو فى جزء منها لمواجهة بعض الصعاب المألوفة فى التنفيذ. وهذا يعنى أن عملية التخطيط هى عملية جمع معلومات واتصال فى جوهرها.

أنواع المعلومات اللازمة للتخطيط التربوى:

١- معلومات سكانية وتشمل:

- الزيادة المتوقعة فى عدد السكان خلال عشر سنوات أو عشرين سنة.
- الهجرة الداخلية والخارجية للسكان.
- معدل المواليد بالنسبة لمعدل الوفيات.
- نسبة من هم دون العشرين بالنسبة إلى مجموع السكان.

٢- معلومات وبيانات بحصر الطاقة العاملة فى المجتمع وتصنيفها تبعا لقطاعات النشاط الاقتصادى وتبعا للمهن المختلفة من حيث نوع المهنة ومستوى التعليم المطلوب ومن حيث مستوى التعليم والسن.



٣- معلومات وبيانات وإحصاءات تربوية من حيث: الأعداد السنوية الواجب دخولها المدرسة. أعداد الطلاب فى المدارس فى مستويات التعليم المختلفة وفى كل نوع من أنواع التعليم، معدلات الإهدار كل سنة أى النسبة بين الذين يدخلون التعليم وبين الذى يخرجون منه، عدد المبانى المدرسية وعدد الفصول بالنسبة لعدد الطلاب فى التعليم، نسبة عدد البنات إلى البنين فى التعليم، نسبة الزيادة أو النقص فى عدد المعلمين، تكلفة التلميذ وتكلفة الفصل فى كل مرحلة وفى كل نوع من أنواع التعليم.

٤- معلومات اجتماعية وتشمل: المظاهر السكانية، التكوين الطبقى للمجتمع، الجماعات المنظمة التى تمارس ضغوطا على التربية، مدى تقبل المجتمع للتعليم موقف المجتمع من تعليم المرأة، أثر وحدة الثقافة وتعددها، وغيرها.

إجراءات الخطة: Procedures

الإجراءات هى الطريقة المحددة سلفا عن كيفية تنفيذ الخطة فى كل خطوة من الخطوات دون الدخول فى تفصيلات التنفيذ، والأساس فى الإجراءات هى أن تعتمد على التتابع الزمنى للخطوات المراد تنفيذها وتهدف الإجراءات إلى تجنب الفوضى فى تنفيذ العمليات، وتعمل على تنسيق الجهد الذهنى والعصبى للموظفين وتعمل على إحداث تماثل فى تصرفاتهم وخصوصا فيما يتعلق بأعمالهم مع الغير، كما أن الإجراءات تعتبر وسيلة من وسائل الرقابة فى تنفيذ مختلف العمليات بالطريقة المحددة والفترة الزمنية المحددة لها.

الشروط الواجب توافرها فى الإجراءات:

١- أن تكون واضحة وصريحة ومفهومة من جميع الموظفين ولذلك يجب أن تكون مكتوبة.

٢- ألا تكون متعارضة مع سياسة الخطة أو سياسة التعليم أو أهدافه.

٣- ألا تكون متعارضة مع بعضها.

٤- أن تكون ممكنة التطبيق.

٥- أن تكون مبسطة إلى أقصى درجات التبسيط وذلك بإلغاء الخطوات غير الضرورية وإلغاء المستويات الإدارية المرتبطة بهذه الخطوات.



البرامج الزمنية Time Table:

البرنامج الزمنـى عبارة عن بيـان يوضح فيه العـمليات المطلوب تنفـيذها فى كل خطوة ويحدد فيـه ميعاد الابتداء وميـعاد الانتهاء من كل خطوة يتقرر تنفـيذها. ويشمل البرنامج الزمنى عددا من السياسات والإجراءات والموازنات التخطيطية، وبمجرد الوصول إلى الهدف وتحقيق الخطة ينتهى مفعول البرنامج ومهمته بعد استنفاد أغراضه.

خطوات وضع البرنامج الزمنى:

البرنـامج هو المظهر المادى من مظاهر التـفكير الذى يسـبق التنفـيذ، وكلمـا كان التفكير منطقـيا وابتكـارا كان احتمـال نجاح البرنامج كبيرا ويـتطلب وضع البرنامج اتباع خطوات رئيسية كما يلى:

١- تقسيم العمليات المراد إنجازها فى الخطة (قصيرة الأجل أو طويلة الأجل) إلى عمليات فرعية (لمدة سنتين أو ثلاث) وتقسـيم العمليات الفرعية إلى عمليات أصغر (لمدة سـنة) وهكذا إذ إن تقسيم خطوات التنفيـذ غلى عمليات صـغيرة يؤدى إلى تحسـين التخطيط ويـيسر العـمل فى الخطة، ويمكن المسئـولين من تقييم كل خطوة لتحـديد نواحى الانحرافات ومعالجتـها قبل البدء فى الخطوة التى تليها.

٢- يحدد البرنامج الزمنى للتنفـيذ وفقا للتسلسل المنطقى للعـمليات وتحدد درجة الارتباط بين كل عملية وأخرى.

٣- اتخاذ قرارات بشأن الطريـقة التى تنفذ بها كل عملية وعدد الـعناصر البشرية والمادية اللازمـة لها ونوعـية هذه العناصـر حتى يمكن اسـتخـدامها بكـفاية وفعالية.

٤- تقدير الوقت اللازم لكل عملية وفقا لدراسات عملية وبحوث تجريبية.

٥- تحديد ميعاد الابتداء وميعاد الانتهـاء لكل عملية من العمليات الفرعية للخطة والعملية الرئيسية وربطها بعضها ببعض.

٦- تحديد المسئولين عـن تنفيذ البرنامج أو إجرائه والأفراد الذين يقـومون بعملية المتابعة من أجل تيسير عملية التقويم.



أنواع التخطيط:

قد يكون التخطيط على مستوى الإدارة التعليمية ككل. كما يكون على مستوى الإدارات الفرعية والأقسام والوحدات التعليمية. وتسمى الخطة فى الحالة الأولى بالخطة الشاملة أو الخطة الرئيسية Master Plan وتسمى الخطط الأخرى بالخطط الفرعية أو خطط الإدارات والأقسام وخطة المدرسة.

ومن الملاحظ أن الخطة الرئيسية تحدد الخطط الفرعية. والأخيرة مستمدة من الخطة الرئيسية وتؤدى بالتالى إلى تحقيقها، وهناك تخطيط قصير المدى، وتخطيط طويل المدى ويطلق على التخطيط الذى يغطى سنة فأقل تخطيط قصير المدى، وعلى التخطيط الذى يغطى خمس سنوات إلى عشر سنوات فأكثر تخطيط طويل المدى.

والتخطيط طويل المدى أعقد وأصعب من التخطيط قصير المدى لأنه يتعلق بالمستقبل البعيد الذى يتصف بالغموض، وبالرغم من ذلك فإن التخطيط طويل المدى له فوائد عديدة:

١- الاهتمام بالأهداف بعيدة المدى ومن ثم الاستعداد لها.

٢- تقل أهمية المشكلات اليومية فى ضوء الاهتمام بالأمد الطويل.

٣- الأهداف بعيدة المدى تساعد على علاج المشكلات القائمة والمتوقعة قبل أن يستفحل أمرها.

٤- الاهتمام والالتزام والارتباط بالأهداف بعيدة المدى التى غالبا ما تكون أكثر أهمية من الأهداف قصيرة المدى.

٥- تعتبر الخطة طويلة المدى بمثابة مقياس لتطور الأعمال وتقدمها.

اهتمامات التخطيط فى مجال التعليم ومبرراته:

لا شك أن أهم مبرر دعا إلى قيام التخطيط التربوى هو شعور القائمين بالتخطيط الاقتصادى شعورا متزايدا يوما بعد يوم بأن التخطيط الاقتصادى لا يبلغ أهدافه ولا يكون صحيحا إلا إذا وافقه وداخله تخطيط للتربية يلبى حاجات الاقتصاد. ولقد قام التخطيط الاقتصادى منذ أمد بعيد فى كثير من البلدان وأن الربع الأول من القرن العشرين شهد قيام الخطط الاقتصادية فى بعض الدول ولا سيما الدول الاشتراكية حيث بدأت أول خطة جزئية فى الاتحاد السوفيتى عام ١٩٢٠ (وكانت تقتصر على كهربة

الاتحاد السوفيتى) ثم بدأت الخطط الشاملة وكان أولها الخطة الخمسية الأولى ١٩٢٨ - ١٩٣٣ غير أن ذيوع التخطيط الاقتصادى ما لبث حتى كشف أمام المعنيين به عن حقيقة أساسية وهى أن هذا التخطيط الاقتصادى تخطيط منقوص إذا لم يدخل فى اعتباره أهم عنصر من عناصر التنمية الاقتصادية. نعنى عنصر اليد العاملة المدربة، عنصر الكفاءة والإعداد، عنصر التربية، فلا فائدة من إنشاء مصنع للصلب إذا لم نستطع توفير المهندسين والفنيين والمشرفين اللازمين لتسيير المصنع. وهكذا استبان للاقتصاديين شيئا فشيئا أن التخطيط لا بد أن يكون شاملا متكاملا مع التربية، إذ إن العنصر الهام فى أى خطة اقتصادية هو العنصر البشرى.

وقد ولدت هذه الحقيقة وهى كون التنمية التربوية شرطا لازما لتنمية الاقتصادية فكرة أكثر تحديدا لقيت رواجا كبيرا وشاعت وذاعت وكانت من أهم أسباب العناية بالتخطيط التربوى. هى الفكرة التى ترى فى التربية نوعا من التوظيف المثمر لرؤوس الأموال وترى أن لها مردودا اقتصاديا واضحا وتنكر بالتالى النظرة القديمة التى كانت تعتبرها مجرد خدمة تقدم للمواطنين واستهلاكا لرأس المال لا استثمارا فيه.

ومما ساعد أيضا على الإيمان بأهمية التخطيط التربوى وضرورته ما استبان من أن التخطيط التربوى أن كان هاما وضروريا لأغراض التنمية الاقتصادية فهو أكثر أهمية وضرورة لأغراض التنمية فى المجتمع الحديث الذى تتطور فيه الحياة الاقتصادية تطورا سريعا وتحدث فيه انقلابات أساسية فى مجال الاكتشاف والتقدم الصناعى والتقدم التكنولوجى عامة، وبهذا وضعت حضارة الآلة الإنسان العصرى أمام مهمات جديدة وأمام حاجات جديدة لا بد للوفاء بها من تغيير وجه التربية وإحداث انقلابات أساسية فيها بحيث تستجيب للانقلاب العلمى والتقنى الواسع وبحيث تستطيع أن تجابه حاجات المجتمع المتزايدة من الفنيين والعمال المهرة والمهندسين والإداريين الذين يوفون بحاجات هذا الانقلاب. ويتطلب ذلك إحداث تغيير فى طراز إعداد العمال والفنيين إعدادا تربويا كما وكيفا، وهذا مبرر من مبررات التخطيط التربوى فرضية التطور العلمى والتقنى السريع.

ومن هذه المبررات كلها تبرز العناية بأهمية التخطيط التربوى وخاصة بالنسبة للدول المتخلفة والدول الآخذة فى طريق النمو، فلم يعد التخطيط مقتصرا على الدول الاشتراكية كما كان عليه فى البداية عندما ظهر التخطيط الاقتصادى الشامل فى الاتحاد السوفيتى أول ما ظهر بل تجاوزه إلى بعض الدول التى اعتبرت التخطيط هو أداة حياته أو



طريق مستقبلها نحو التقدم ومنها الهند حيث أخذت بفكرة التخطيط التربوى منذ عام ١٩٥٦ وبورما منذ عام ١٩٥٢ وبلدان أمريكا اللاتينية مثل شيلى والبرازيل وكولومبيا وكثير من البلدان الإفريقية ومنها كينيا منذ عام ١٩٥٤ وتنجانيقا وغيرها عام ١٩٥٥ وقد خطت البلدان العربية خطوات فى هذا المجال فوضعت خططا للتنمية الاقتصادية وخططا تربوية ضمن إطار الخطة العامة أو مستقلة عنها، مثل تونس عام ١٩٥٩ وجمهورية مصر العربية وسوريا والمغرب منذ عام ١٩٦٠ والسودان عام ١٩٦١ ومن ذلك الوقت انطلقت تلك البلدان فى هذا السبيل للوصول بخططها العامة والتربوية إلى المستوى العلمى المطلوب.

الخريطة التربوية

يحتاج التخطيط التربوى الكفء كأى حقل آخر من حقول التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلى عمليات تمهيدية هى بمثابة بيانات ومعلومات رئيسية تصف البنيان القائم للنظام التعليمى بل وتشخيص هذا البنيان، فمن المعلوم أن المخطط التربوى أو المسئول عن الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة وكذلك المسئول عن التخطيط التنظيمى فى الإدارة العامة للتنمية بوزارة التربية والتعليم لا يبدأ من فراغ بل لا بد أن يتوافر له بيانات كافية ودقيقة وشاملة عن البنيان التعليمى القائم حتى ينطلق نحو تخطيط سليم للمستقبل.

ويشمل البنيان التعليمى القائم الجوانب التالية:

١- الهيكل التربوى من حيث مراحل التعليم ونوعياته، والصفوف الدراسية لكل مرحلة وكل نوع من التعليم، ونظم تقييم الطلاب أو الامتحانات والمدة الدراسية وفترات الإجازات خلال السنة وفى نهاية العام الدراسى.

٢- الوظائف والاختصاصات التى تقوم بها المؤسسات التربوية من مدارس ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات والكليات الجامعية وشروط القبول بكل مؤسسة، كذلك الاختصاصات المنوطة بها الأجهزة أو الهيئات التربوية مثل الأجهزة التى تقوم بالبحوث والتجريب ومراكز تطوير المناهج والبرامج الدراسية ومراكز إعداد الكتب المدرسية وغيرها من الأجهزة والهيئات.

٣- عدد المبانى المدرسية والتجهيزات اللازمة لها والأراضى المخصصة لهذه الأبنية وحالة المبانى القائمة (مبانى صالحة للاستخدام أو غير صالحة أو آيلة للسقوط



أو ينقصها الخدمات أو ينقصها حجرات للنشاط) ونسبة عدد التلاميذ فى المبانى المدرسية والفصول ومدارس مخلخلة بالتلاميذ أو مدارس تزيد كثافة التلاميذ بها عن النسبة المقررة.

٤- العاملون فى الجهاز التعليمى والمقررات الوظيفية فى كل مؤسسة تعليمية والمهارات والمسئوليات الموظفة فى تلك المؤسسات ونسبة العجز فى كل مؤسسة أو نسبة الزيادة التى توضح سوء توزيع القوى العاملة على تلك المؤسسات.

٥- القوانين التعليمية واللوائح والقواعد المختلفة التى تحكم العمليات المتعددة التى تجرى فى النظام التعليمى القائم.

٦- جهاز القيادة العليا والإدارة التربوية التى تتخذ القرارات المنظمة للعمليات الإدارية والتعليمية ومن ضمنها جهاز التخطيط التربوى.

وفى الواقع أن المخطط التربوى قبل أن يتخذ القرار بشأن الخطة المستقبلية يهتم بإعداد البيانات والدراسات فى كل المجالات الستة سابقة الذكر ويبدأ الخطة بعد أن يحدد الإجابة على السؤالين التاليين:

١- ما هو الموقف الحالى للبنيان التعليمى القائم (فى ضوء الجوانب الستة المشار إليها سابقا).

٢- ما مدى ملاءمة أو كفاية البنيان التعليمى القائم لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية العامة المتفق عليها ؟

والإجابة على التساؤل الأول يتطلب عملية حصر شامل للبنيان التعليمى القائم حاليا، والإجابة على التساؤل الثانى يتطلب عمليات تشخيص Diagnosis وكلتا العمليتين هامة ورئيسية كعمليات تمهيدية لأى جهد تخطيطى ناجح، ولتصوير البيانات الناتجة من هاتين العمليتين فإنه ينبغى تضمينها بشكل منتظم فى خريطة تربوية.

ما هى الخريطة التربوية: Educational Map

الخريطة التربوية هى محاولة تخطيطية على أرضية الواقع بعد إجراء عمليات حصر شاملة للبنيان التعليمى القائم وتشخيصه لوحدة مساحية منه فى موقع جغرافى محدد بغرض الوصول إلى أساس للإجراءات المتعين القيام بها مستقبليا عبر فترة زمنية محددة ويتحدد فى الخريطة التربوية أنواع الموارد والأبنية والتجهيزات والقوى العاملة التى



يتعين تجميعها لمستقبل النظام التعليمى بأكمله سواء كان تعليما نظاميا أو غير نظامى أى أن الخريطة التربوية تذهب لأكثر من مجرد التعليم المدرسى (بمعنى أن الخريطة التربوية تشمل البنيان التعليمى الذى تشرف عليه وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات والمؤسسات الأخرى المعنية).

أهمية الخريطة التربوية:

من المعلوم أن لكل نظام تربوى فى أى مجتمع، يوجد نظام معين من الموجهات التى تلقى الضوء على هذا النظام، فالإحصاءات التعليمية الأساسية تعطى بصورة دورية بيانا كميا عن المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلمين وغيرهم، ولكن هذا النوع من المؤشرات أو الموجهات لا يعتبر فى حقيقة الأمر نوعا من حصر البنيان وذلك لأسباب متعددة تكمن فى أن نظام المعلومات القائم على جمع الإحصاءات فقط لا يتجاوب بالمرونة والكفاية اللازمة لعمليات التخطيط التربوى أو ترشيد السياسة التربوية، ومن الثغرات أو النقائص التى يمكن أن توجه إلى هذه الإحصاءات التعليمية، عجزها عن أن توضح أو تثير إلى العيوب للبنيان التعليمى القائم، كما أنها تعجز عن أن تشير إلى الطاقات العاطلة أو الموظفة جزئيا، كما أنها تفتقر فى كثير من الحالات إلى إظهار توزيع هذا البنيان التعليمى جغرافيا وعلى مستويات تفصيلية مما يتطلب العمل التخطيطى.

أما عمليات الحصر والتشخيص اللازمة للخريطة التربوية فتعتبر نظاما مكملا للمعلومات عن طريق عمل « مسوح تربوية شاملة » تجرى كل ثلاث أو خمس سنوات وقد تشمل هذه المسوح على استبيان للرأى العام مما يعطى تقييما متعمقا للنظام التربوى القائم فى وحدة مساحية معينة فى موقع جغرافى محدد بعد تشخيص الإمكانات التربوية الحالية . وتتضح أهمية الخريطة التربوية للمخطط التعليمى لعلاج نواحى القصور فى الإحصاءات التعليمية وخاصة بالنسبة لعدد من الظواهر التى تتميز بها الدول النامية والتى تتمثل فيما يلى:

١- أن الزيادة السكانية سنويا لم يواكبها زيادة مماثلة فى الموارد والإمكانيات التعليمية والتربوية المتاحة؛ وذلك بسبب افتقار نظام المعلومات والإحصاءات الحالى إلى توفير المعلومات اللازمة عن زيادة السكان، ومن ثم زيادة الطلب على التعليم ونمو عدد الملزمين سنويا.



أما الخـريطة التربوية فهى توفر المعلـومات السكانية الكافيـة وعدد الإمكانات التعليمية المتـاحة حتى يمكن استخدامها الاستخدام الأمـثل وما تحتاجه الزيادة السكانية من زيادة سنوية فى الإمكانيات التعليمية حتى تؤخذ فى الاعتبار عند التخطيط للتعليم

٢- أن النظام الحالى للإحصاءات التعليمية لم يحدد الاحتياجات التعليمية وأنواع التعليم اللازمة فى كل منطقة جـغرافية من تعليم زراعى أو صناعى أو تجارى وفقا لطبـيعة كل بيئـة وتبعا لحاجات الـسكان من الخدمات التعليـمية فى كل وحدة جغرافية وهذا ما توفره الخريطة التربوية

٣- أن الإحصاءات التعليمـية لم توفر المعلومات الكافية عن طبيعـة الاحتياجات التعليميـة فى كل بيئة والطرائق البديلة التى يمكن توظيفـها من واقع كل بيئة لإشباع هذه الاحتياجات.

٤- أن الإحصاءات التعليمية لا يتضح منها النسبة بين متطلبات هذه الاحتياجات التعليمـية من موارد وإمكانات وبين ما هو مـتاح أو متوفر منهـا بالفعل حتى يمكن الموازنة بين الخـدمات المطلوبـة والمتاحـة. وهذا ما تضطلع به الخـريطة التربوية.

٥- أن عدم تـوافر البـيانات اللازمـة عن نسبـة العجـز أو الزيادة فى الإمكانات والموارد التعليميـة فى كل منطقة جغرافية يترتب عليه التـوزيع غير العادل فى الخدمات التعليمية والمبانى والتجهيزات المدرسية. ويحتاج التخطيط الكفء فى عملياته التمهيدية إلى صورة واضحة عن المواقع التى بها عجز فى الإمكانيات والقوى البـشرية حتـى يمكنه من تحديد دقيق للـموارد والإمكانات الإضافـية اللازمة.

وجديـر بالذكر أن أسلوب الخـريطة التربوية يتـميـز عن الأساليب الأخـرى التى تعتمد على مجرد التعبير الكمى فى وصف الإمكانات المستقبلية ومواقعها فى أن أسلوب الخريطة التربوية يوضح بالإضافـة إلى الإمكانات الحالية وتطوراتها المستقبليـة المقترحة - الخصائص الطبوغرافيـة للوحدة المساحية موضوع الدراسة وكيفـية استغلال الأراضى بها وكذلك الكثافات السكانية (مناطق آهلة بالـسكان - مناطق مخلخلة - مناطق ذات كثافة سكانية عـالية) والمنشأة الـصناعية ومـساحة الوحـدات الزراعية فى كل مـوقع وشبكات الطرق والسكك الحـديدية والمواقع التى بها مـعالم سـياحيـة شهـيرة والمواقع السـاحلية



والمواقع التى بها موانى بحرية وغيرها من البيانات الأساسية التى تبرز الصفات المركزية للمواقع ونوع الخدمة التعليمية التى تحتاجه وكمية هذه الخدمة والاستخدام الأمثل للإمكانات التى تقرر إنشاؤها. وبذلك فإن أسلوب الخريطة التربوية لا غنى عنه للمخطط التربوى فهو كبير الفائدة فى ترشيد اتخاذ القرارات التخطيطية.

والناتج النهائى للخريطة التربوية هو مجموعة من الخرائط أو ما يشبه الأطلس عن الإمكانات التربوية القائمة والمقترحة، وكل خريطة من هذه المجموعة تمثل الموقف بالنسبة إلى وحدة مساحية جغرافية معينة وتتضمن تفصيلات البيانات السابق ذكرها.

أهداف الخريطة التربوية:

يتضح مما سبق أن الخريطة التربوية تحقق الأهداف التالية:

١- التعرف على الحد الأدنى للحاجات التربوية لكل وحدة مساحية جغرافية معينة كخطوة أولية قبل إعداد الخطط التربوية التفصيلية للبلد على مستواها المحلى.

٢- حصر الموارد والإمكانات التربوية القائمة بالفعل، شاملة كلا من التعليم النظامى وغير النظامى، وكذلك التعرف من خلال هذا الحصر على الموارد المعطلة وتلك المعطلة جزئيا.

٣- التعرف على الثغرات الموجودة بين الموارد والإمكانات المطلوبة والمتاحة وذلك فى صورها الكمية والنوعية.

٤- تحديد المواقع التى يتعين توفير الموارد والإمكانات بها وذلك على مستوى القرى والأحياء السكنية المختلفة بعد التحقق من الإمكانات المالية لتوفير هذه الموارد.

٥- توفير مصدر أساسى من المعلومات يمكن الاستعانة به لاشتقاق الإجراءات المناسبة عند الإعداد لخطة قومية للتنمية التربوية مع أخذ الثغرات المحلية فى الاعتبار (بين الموارد والإمكانات المطلوبة والمتاحة) وكذلك أخذ طبيعة الاحتياجات التربوية لجميع الأقاليم المحلية.



بعض مفاهيم الدراسات المستقبلية فى التعليم
وأساليب البحث المستخدمة فيها

تمهيد: نظرة تاريخية:

أملت طبيعة الإنسان ككائن حى عاقل، تفكيره الجاد فى المستقبل والتخطيط من أجل التأثير فيه، بهدف الحصول على ما يفيد حياته المعيشية، وتجنب ما يضر بها. ولم يكن هذا الاهتمام الجاد بالمستقبل وليد العصر الحاضر أو الماضى القريب، بل يمتد أبعاده فى غور التاريخ إلى أحقاب بعيدة تصل فى التطور التاريخى إلى العصور القديمة: وقد يبدو واضحا للمستقرئ لمحاولات الإنسان واجتهاده فى معرفة المستقبل والتنبؤ به، أن هذا الاهتمام كان متزامنا مع تطور الإنسان الحضارى، بل وإن أسلوب هذا الاهتمام بدراسة المستقبل كان مشابها إلى حد كبير ما استطاع الإنسان أن يطوره من أساليب مختلفة فى ميادين التطور الحضارى التى استخدمها لإحداث تقدمه الاجتماعى والاقتصادى والحضارى.

ويمكن أن نتبين أول محاولات الإنسان فى العصر القديم متحسسا للمستقبل، محاولا وضع تصور له، كما أملتها قدراته الفكرية فى هذا الوقت، فيما يسمى بكتاب الموتى The Book of Dead حوالى سنة ٣٥٠٠ ق.م عند قدماء المصريين. حيث وضع فى هذه المحاولة تصورا للمستقبل بعد الموت، فى رحلة إلى العالم الآخر، حيث الحساب والعقاب وعالم الخلود، الذى يجب على الفرد أن يعمل له، بأن يتجنب الشرور ويقوم بالخير إرضاء للإله وتحسبا لما قد يصيبه فى هذا المستقبل.

وفى قصة سيدنا يوسف، صورة جلية واضحة، لتفكير الإنسان القديم على التخطيط لمستقبله، وذلك بالاجتهاد فى توفير احتياجات الإنسان تحسبا، لسنوات سبع عجاف قادمة؛ لأن لها من تخطيط مستقبلى وإلا واجه الإنسان مجاعة لا قبل له مجابهتها.

ولقد كانت أدوات إنسان هذا العصر، فى هذه النظرة المستقبلية، تتشابه مع أسلوب التفكير السائد فى هذه العصور . ففى كتاب «الموتى عند الفراعنة»، كانت أداة المفكرين هى الكهانة وأسلوب السحر والتنجيم، وفى قصة سيدنا يوسف، كانت أداة التخطيط هى الإلهام الدينى.



وفى العصـور المتقدمة، بدأ الإنسـان أكثر استخـداما لمنطق العقل واعتـماده على استقراء تطور الأحداث التاريخية، فى محاولة لفهم المستقبل والتنبؤ به.

وعندما نصـل إلى عالمنا المعاصـر، نجد الإنسـان المعاصر، وقـد تطور أسلوبه فى استقـراء المستقبل تطورا هائلا، بتـأثير عوامل متعـددة مصاحبة لعـصرنا الحالى من هذه العوامل، وفى مقـدمتها، ذلك التطور التكنولوجى الهـائل الذى زود الإنسان بكم هائل من المعرفة، وأمده بوسائل جديدة لتنظيم هذه المعرفة، وتخـزينها، واستحضارها بسرعة هائلة لتكون تحت تصرفه لاستخدامها. كما أمد هذا التطور التكنولوجى الإنسان المعاصر بوسائل متعددة أهمها تلك الحاسبات الآلية Computers لمعالجة هذه المعلومات واستنباط العديد من النتائج المركبة، فى فترة وجيزة، أتاحت للإنسان المعاصر فرصا أكبر بكثير مما أتيح من قبل، فى مـحاولته لاستـقراء المستـقبل، ووضع تصورات مخـتلفة من أجله، وإمداده بإمكانات التأثير فيه.

ولقد كان لتعدد هذه الوسائل فى استـقراء المستقبل والتخطيط من أجله أن تشجع الكثيـرون من المفكرين والباحثين عـلى التخصص فى هذا الميدان، وتعـددت الدراسات المنهجية فى هذا المجال، حتى صار علما قائمـا بين العلوم التطبيقية يعرف بعلم المستقبل Futureology.

دراسة المستقبل:

حدد هنكلى وياتس Hencley and Yates طبيـعة الدراسـة العلمية للمـستـقبل بأنها: «العملية النظامية التى تهدف إلى تحديد اتجاهات الأحداث، وتحليل المتغيرات التى تؤثر فى إيجاد هذه الاتجاهات، كمـا ينظر إليها أيضا باعتبارها عـملية تركز الضوء على المشكلات التى يحتـمل أن تظهر كجـزء من المستقبـل، والأولويات التى يمكن أن تأخذ طريقها لحل هذه المشكلات المستقبلية».

ولقد شهـدت الأعوام القليلة خلال السبـعينيات والنصف الأول من الثمـانينيات اهتماما كـبيرا بهذه الدراسات، وأفردت لها الدوريات العلمـية، مكانا بارزا بين مختلف الدراسات الأخرى، ولم تكتف هـذه الدراسات المستقبليـة بدراسة التصورات المستـقبلية المحتملة، بل زادت عليها اهتمـاما بدراسة الأدوات والوسائل التى يمكن لها أن تؤثر فى مجرى الأحداث بما يتلاءم مع خير العامة من الناس ويرفع مستوى معيشتهم. وقد ذهب



البعض من المفكرين إلى القول بما يمكن أن نطلق عليه « صناعة المستقبل » وليس فقط دراسته.

مفاهيم أساسية فى الدراسات المستقبلية:

يميز الدارسون فى علم المستقبل بين ثلاثة مفاهيم أساسية يتناولها الباحثون فى الدراسات المستقبلية، التصور Speculation، والتوقع المحسوب Projection، والتنبؤ Forcasting.

١- التصور **Speculation**: يقصد الباحثون بهذا المفهوم بأنه العملية التى من خلالها يتم تكوين صورة متكاملة للأحداث فى فترة مستقبلية، وتتأثر هذه الصورة المستقبلية بعوامل الابتكار، والخلق، والخيال العلمى من جانب الباحث فى محاولة لتصميم هذا التصور المستقبلى.

٢- التوقع المحسوب **Projection**: يميل الباحثون عند استخدام هذا المفهوم باعتبار أنه يشير إلى العملية التى تقوم على فهم وإدراك تطور الحدث (أو الأحداث) من الحاضر إلى امتداد زمنى مستقبلى، لمعرفة اتجاه وطبيعة التغير، اعتمادا على استخدام معلومات متنوعة عن الحاضر وتحليلها والاستفادة منها لفهم المستقبل.

٣- التنبؤ **Forecasting**: يتناول الباحثون هذا المفهوم باعتباره عملية دراسة المستقبل من حيث المحتوى والطريقة. فهو يتضمن محاولة تكوين صور مستقبلية متنوعة محتملة الحدوث، كما يتضمن فى نفس الوقت دراسة المتغيرات التى يمكن أن تؤدى إلى احتمال تحقق هذه الصور المستقبلية.

مداخل مختلفة للدراسات المستقبلية فى التعليم:

فى بداية السبعينيات، قدم زيجلر ومارين Ziegler and Marien، من خلال سلسلة من الدراسات قام بها قسم التخطيط التعليمى بجامعة سيراكوس بالولايات المتحدة الأمريكية، عددا من المداخل التى يمكن بواسطتها تحديد صور مستقبل التعليم، ولقد ركز زيجلر وفريق البحث الذى صاحبه على النظام التعليمى باعتباره جزءا من نظام شامل يشمل تعدد مكونات اجتماعية أخرى تتفاعل معها Macro system. ويمكن تحديد خمسة مداخل أساسية عند زيجلر ورفاقه فى تحديد الصور المستقبلية للتعليم كالآتى:



١- المستقبل كصورة من الحاضر **The Future as the present**

يركز الباحثـون فى هذا المدخل لتحديد صورة المستقـبل، على دراسة ما هو كائن بالفعل والتخطيط لإحداث صورة مستقبليـة مشابهة، لما هو كائن بالفعل، وقد يميل إلى هذا المدخل التـخطيطى من المخططين للسيـاسة التعـليميـة أو غيرها مـن الميادين، ومن صانعى القرار السياسى، من يحرصون على الاحتفاظ بمزايا أو مناصب، أو مراكز قوة، يتمتعون بها خلال النظام الحاضر.

٢- المستقبل كامتداد طبيعى للماضى

The Future as an extrapolation of the past

يتناول هذا المدخل فى دراسة المستـقبل والعمل على تحقيق صورة مسـتقبلية تكون امتـدادا تدريجيـا للتطور التقليـدى للأحداث من الماضى إلى الحـاضر. وهو فى هذا لا يعمل على إحداث الطفرات، أو التغيير الجـذرى، أو التغيير المفاجئ، بل يكون الإيقاع البطىء التدريجى. ويـميل الباحثـون من خلاله إلى حسـاب معدلات النمـو، والأخذ بمتوسطات هـذا النمو فى تصور تطـور الحديث (أو الأحداث) ويعـملون على أن تكون الصورة المسـتقبليـة متمشـية مع معـدلات النمو التقليديـة. ويميل إلى هذا المدخل فى إحداث الصورة المستقبليـة والتأثير فيها، صانعو السياسـة، ومصورو القرار من أصحاب القيادات التقليـدية، التى تميل إلى التحفظ والاتزان، وتخاف التغـيير بأسلوب الثورة أو المفاجأة. وهى بطبيعتها أيضا تخاف التـجريب ولا تميل إلى إحداث التغيير ولكنها تتقبله بأسلوب التطور الذاتى البطىء.

٣- المستقبل كصورة متغيرة واحدة **The Single Alternative Future**:

هذا المدخل فى دراسة التأثير فى إحداث المستقـبل، يتناول المستقبل كتصور واحد لما يجب أن تكون عليه صـورة هذا المستقـبل . فهو يركز أولا على دراسـة هذه الصورة المستقـبلية المرغوب فيـها، وإيضاحهـا بأبعادها المختلفة. ثم يكتـمل هذا المدخل بدراسة العوامل أو المتغيرات التى يمكن أن تؤدى إلى إحداث هذه الصورة المرغوبة، ويحاول أن يوفر هذه المتـغيرات لتحقـيق هذا الهدف الوحيد. ربما يمـيل إلى هذا المدخل فى تحديد الصورة المستقبلية، القادة الجدد من صانعى القرار، وواضعى السياسة، والذين يناط بهم إحداث تغييرات جذرية، بهدف إصلاح الأمور، أو إنقاذ المؤسسات التى يوكلون بقيادتها من الانهيار . وهم فـى ميلهم إلى هذا المدخل لتحديد صـورة المستقبل، متـعجلون فى



إحداث التغيير، يرغبون فى تحقيق هذه الصورة المستقبلية بسرعة لا يتمكنون من خلالها من رؤية البدائل الأخرى ولا يميلون إلى ذلك، حيث يكون عنصر الوقت حاسما فى قيامهم بمهمتهم.

٤- المستقبل التكنولوجى The Technological Future:

مدخل استقراء المستقبل وتحديد ملامح صورته من خلال ما يمكن أن تأتى به استخدام أساليب التكنولوجيا الحالية والمتطورة منها مستقبلا . ومن خلال هذا المدخل يتم تحديد صورة المستقبل بما يقدمه رجال العلم من تطوير فى تطبيق الأساليب العلمية المختلفة وأدواتها المستخدمة . وفى هذا يعتمد صانعو القرار وواضعو السياسة على العلماء والمخترعين وما يقدمون لهم من نصح ومشورة، وما يضعون تحت أيديهم من دراسات وتوصيات، ويكون العلماء فى هذه المجتمعات بمثابة المستشارين الدائمين للقادة للاستفادة بهم عند صنع القرار السياسى.

٥- المستقبل الشامل The Comprehensive Future:

يتناول هذا المدخل فى تحديد صورة المستقبل دراسة شاملة لكل نوحى الحياة المختلفة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا. ويشترك فى صنع هذه الصور المستقبلية، مختلف الجهات أو المؤسسات داخل المجتمع، من أجل إحداث تغيير شامل ويلجأ إلى هذا المدخل فى تصور تحديد المستقبل القادة صانعو القرار، وواضعو السياسة، الذين يقودون مجتمعات تواجهها مشكلات متراكمة تتشابك مع بعضها البعض، ولا يمكن إحداث التقدم فى ناحية دون الأخرى، مثلما يحدث فى كثير من البلدان النامية حيث يتعذر الفصل إن لم يستحيل فى تعقب مشكلة بذاتها دون الخوض فى غيرها من المشكلات الأخرى.

أساليب مختلفة للبحث فى الدراسات المستقبلية:

تنوعت أساليب البحث The methodology التى استخدمها الباحثون فى دراسة المستقبل. ويمكن إرجاع هذا التنوع من أساليب البحث إلى عوامل فى مقدمتها طبيعة المادة العلمية المتوافرة لدى الباحث، كذلك نوعية التخصص العلمى للباحث ذاته، ثم الجانب أو الجوانب التى يركز الباحث على استقراء المستقبل باعتبارها مدخلا لدراسته.



وقد أمكن حصر عدد من أساليب البحث المستخدمة فى الدراسات المختلفة نتعرف عليها فى الآتى:

١ - التنبؤ بأسلوب اعتبار المستقبل امتدادا للماضى

Trend Extrapolation Forcasting

ويقوم هذا الأسلوب على تحديد العناصر الأساسية فى مجتمع ماض، ويكون تصور المستقبل باعتباره امتدادا لهذه العناصر .

٢ - التنبؤ بأسلوب دلفاى Delphi Forcasting:

يقوم هذا الأسلوب البحثى على محاولة التنبؤ بعدد من المتغيرات المستقبلية المحتملة، بواسطة عدد من الخبراء Experts. ويطلب من هؤلاء الخبراء أن يعيدوا المحاولة عددا من المرات، يزودوا عقب كل محاولة بتغذية راجعة Feedback عن نتائج المرحلة السابقة، بغرض الحصول على إجماع أو أغلبية فى الرأى حول صورة مستقبلية واحدة.

٣- التنبؤ بأسلوب التسلسل الوصفى «السيناريو Scenario Farcasting»:

وهذا أسلوب يعتمد على «وصف المستقبل» فى سلسلة منظمة للأحداث وترابطها من نقطة بداية فى الماضى إلى نقطة مستقبلية . وربما يمكن اعتبار تطور الأحداث فى العمل الدرامى فى الأعمال الأدبية صورة قريبة إلى هذا الأسلوب المستخدم فى وصف المستقبل.

٤ - التنبؤ بأسلوب التجزىء إلى المكونات الجزئية Matrix Forecasting:

يعتمد هذا الأسلوب فى بحث المستقبل على تجزىء Break down مكونات الصورة المستقبلية الواحدة إلى أجزاء تسمح بمقارنة كل جزئية بالأخرى فى شكلها المنفصل وفى تفاعلها المتحد مع غيرها.

٥- التنبؤ بأسلوب الخريطة الزمنية أو «الفروع المتشابكة

Relevance Free and Contexted map Forecasting»

يقوم هذا الأسلوب على محاولة الباحث بتحديد صورة المستقبل على أساس بناء خرائط زمنية، وبناء تنظيمى لمحتوى الأحداث Events، بما يمكن من رؤية العلاقة بين الحدث والزمن وتفاعلهما معا. ويمكن اعتبار أسلوب بيرت Pert Technique مثالا جيدا لهذا الأسلوب: (Planning Evaluatin and Review Technique)



٦- التنبؤ بأسلوب احتذاء نموذج ما Simulation Forecasting:

يعتمد هذا الأسلوب على محاولة الباحث التنبـؤ بصورة مستقبلية يراها، كنموذج يعتمد على تهيئة الأحداث، ليكون المستقبل صورة مماثلة له أو قريبة منه.

٧- أسلوب مونت كارلو التحليلى فى التنبؤ onte Carlo Analysis Forecasting:

يقوم هذا الأسلوب فى البحث على تتبع الباحث للأحداث التى لا يرى مفرا من وقعها وبناء تصوره على أساس هذا الحدوث (Constrained Randomness)

٨- التنبؤ بأسلوب التشخيص Morphological Forecasting:

تكون مشكلات الحـاضر، والمستقبل، هى مـحور دراسة الباحث بتـحليلها وبناء تصوره المستقبلى فى ضوء تشخيصها ووضع الحلول المناسبة لها.

٩- أسلوب التنبؤ بتصميم صور مستقبلية كمتغيرات متوقعة Alternatives Futures:

وهو أسلوب يعتمد على تعدد الصور التى يضعها الباحث كبدائل مستقبلية.

١٠- التنبؤ بالأسلوب الإحصائى Bayesian Statistical Forecasting:

يستـخدم هذا الأسلوب المعلومـات المتوفـرة عن الواقع الحاضـر، وإعدادها، ثم معالجتها إحصائيـا. وهو ما يعرف فى علم الإحصاء، بالإحصاء الوصفى Statistical Description، والإحصاء التفسيرى Statistical Inferences.

١١- التنبؤ بأسلوب تحليل القوى Force Analysis Forecasting:

يعـتمد هذا الأسـلوب على معـالجة البـاحث للقوى (أفـراد، أحداث، طبـقات اجتماعية ... إلخ) المختلفـة التى تؤثر فى الحاضر، والتى يرى الباحث امتداد أثرها فى تكوين صورة المستقبل.

١٢- التنبؤ بأسلوب الاحتمالات الرياضى عند ماركوف
Markov Chain Forecasting

يسـتخـدم هذا الأسلوب نموذجا رياضـيا طوره مـاركوف بغـرض التنبؤ بـصورة المستقبل على أساس من نظرية الاحتمالات الرياضية.

١٣- التنبؤ بأسلوب «الفروض» Precursor Forecasting:

ويقوم هذا الأسلوب على وضع عـدد من الفروض البحـثية كتنبـؤات مستقـبلية ودراستها من أجل الوصل إلى نموذج للتغير الذى يمكن أن يؤثر فى صورة المستقبل.



نماذج للدراسات المستقبلية:

وقد تعددت الدراسات المستقبلية الحديثة، وأخذت مكانا هاما بين مختلف العلوم. ومن هذه الدراسات المستقبلية العامة، دراسة المجتمع الأمريكى حتى سنة ٢٠٠٠ م. وقد قامت بهذه الدراسة نخبة من العلماء ومفكرى الرأى اللامعين فى المجتمع الأمريكى. وقد حاولت الدراسة وضع تصور للمجتمع الأمريكى فى المستقبل على أساس من متغيرات أربع أساسية وهى: أساليب التكنولوجيا الحاضرة والمتوقعة، قوى الصراع فى المجتمع الأمريكى ومدى تأثير كل من هذه القوى، المؤسسات الأمريكية والبنية الأمريكية من خلال هذه المؤسسات، ثم طبيعة العلاقات بين أمريكا والعالم الخارجى ودوره المؤثر داخليا.

ومن الدراسات المستقبلية الهامة أيضا، دراسة تعرف عن المستقبل وحديثه حول ظاهرة وصول المجتمعات الحديثة اليوم إلى عالم المستقبل دون التهيؤ المكتمل لهذا الوصول مما يسبب لها ما أسماه «بالصدمة المستقبلية»، وعادة ما يكون هذا نتيجة التعجل وسرعة الشعوب فى محاولاتها سبق الدخول إلى عالم المستقبل الفسيح.

وفى مجال التعليم، تعددت الدراسات المستقبلية، نذكر منها دراسة هيرش Hirsch فى محاولة تطوير التعليم والتخلص من مشكلاته الحالية، بأسلوب تصور مستقبلى أفضل للنظام التعليمى، فيما أسماه «بصنع تعليم من أجل المستقبل Inventing Education For the Future».

ومن الدراسات الرائدة فى ميدان الدراسات المستقبلية فى العالم العربى، تلك الدراسة التى قامت بها المجالس القومية المتخصصة فى مصر فى أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات. والتى اختصت التعليم فيها بجانب كبير وقد ساهمت نخبة كبيرة من أساتذة التربية المتخصصون فى هذه الدراسات المستقبلية فى مجال التعليم. وكان من نتيجة هذه الدراسات صدور سلسلة من الكتابات فى مقدمتها: «كتاب سياسة التعليم»، مبادئ ودراسات وتوصيات وقد تناولت هذه الدراسة تصورا شاملا لنظام التعليم المصرى حتى سنة ٢٠٠٠ بما يشمل تحديد السياسة التعليمية، وتطور التعليم الجامعى فى مصر واتجاهاته، ثم التعليم العام والأزهرى فى ظل سياسة اللامركزية والحكم المحلى.



مراجع حول الموضوع:

1- O' Tode, John F. Education in the 1980's: An Overview, Calif, Develop, Corp, 1968.

2- Combs, Arthur W. What the Future Demands of education Phi Delta Dappa, Jan 1981.

3- Dede, Christopher and Allen , Dewight Eduation in the 21 Century: Scenarios as a tool for Strategic Planning Phi Delta Kap pa, Jan 1981.

4- Owens, Roprt G. Administring change in Schools, New Jersey, PrenticeHall Inc. 1976.

٥- المجالس القومية المتخصصة سياسة التعليم: مبادئ ودراسات وتوصيات، من سلسلة مصر حتى عام ٢٠٠٠ القاهرة، ١٩٨١ .



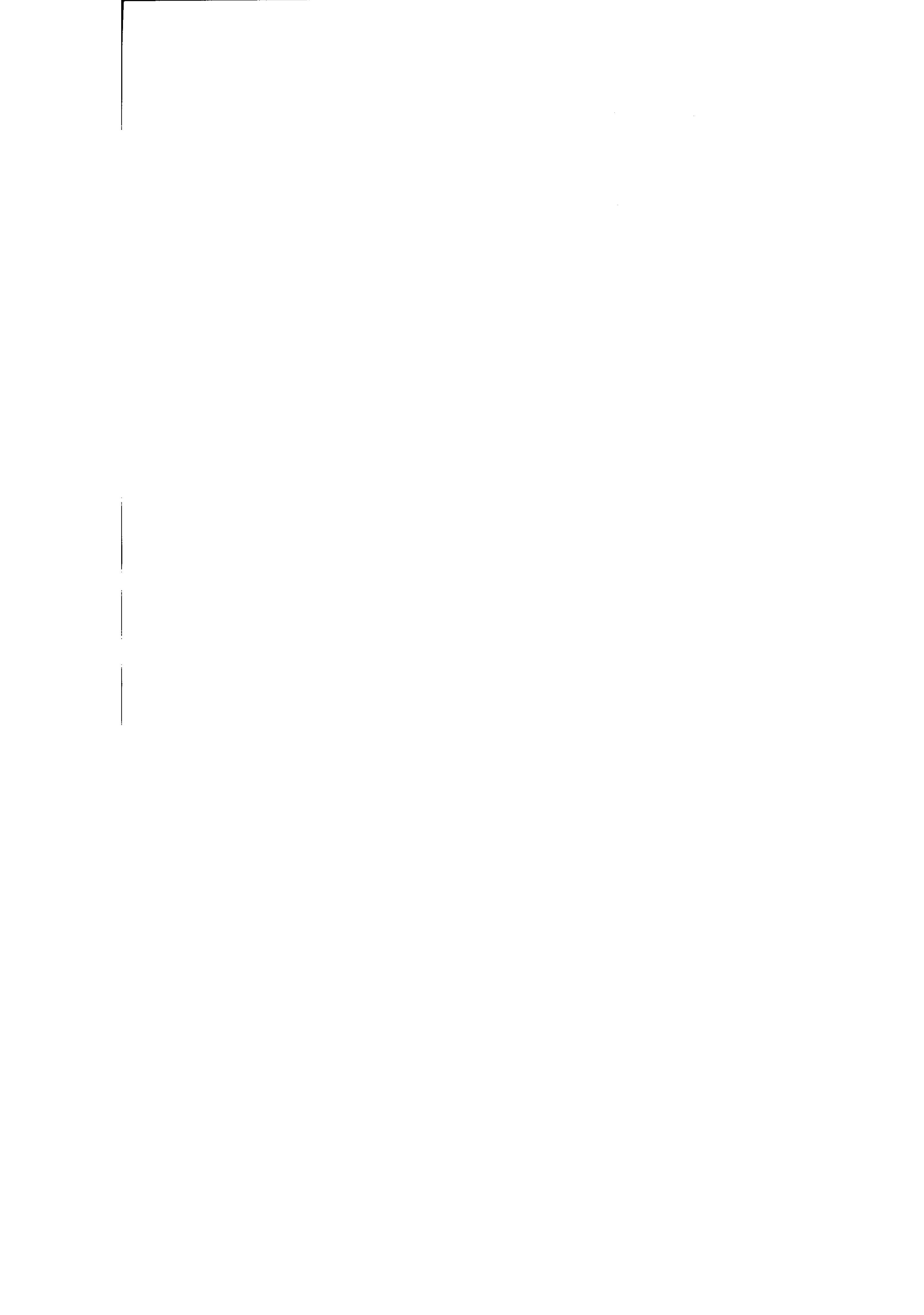




الفصل السابع

التنمية البشرية بالتعلم

- علم النفس نشأته وأهميته ومناهجه
- الدوافع والحاجات وتعديلها وتوجيهها
- الحياة الوجدانية - الانفعالات - العواطف وتعديلها



علم النفس وأهميته

لعل أقدم مشكلة واجهت الإنسان منذ أقدم العصور هى الإنسان نفسه وعلاقته بغيره من الأفراد، وعلاقته ببيئته المادية. ولقد حاولت الفلسفة قديما أن تدرس الإنسان، وارتبط علم النفس فترة طويلة بالفلسفة إذ كان غرض الفلسفة فى العصور القديمة وفى القرون الوسطى تفسير نظام الكون بأسره والبحث عن العلل الأولى لجميع الموجودات، ومن ذلك دراسة النفس ومحاولة معرفة كنهها. ثم انفصل علم النفس عن الفلسفة وتحقق هذا الانفصال على يدى الفيلسوف الألمانى فولف Wolff أحد تلامذة ليبنز Leibnits عندما نشر سنة ١٧٣٢ وسنة ١٧٣٤ كتابيه فى علم النفس: الأول واسمه السيكولوجيا التجريبية والثانى اسمه «السيكولوجيا العقلية» ويدرس طبيعة النفس وقواها ومصيرها بالطريقة القياسية.

وتتابعت بعد ذلك مدارس علم النفس الحديث، ويسعى علم النفس بالمفهوم العلمى الصحيح الآن إلى فهم سلوك الإنسان.

ويقصد الآن بالسلوك كل أوجه النشاط التى يقوم بها الكائن الحى، ويمكن ملاحظتها من الخارج بواسطة فرد آخر أو بالآلات التى يستعملها فرد قائم بالملاحظة كالسينما أو الكاميرا، فمن الممكن ملاحظة طفل يبكى ويضحك ويجرى ويقفز بالعين المجردة أو بتسجيل هذه الأفعال على شريط سينمائى، وقد يكون السلوك الذى يقوم علم النفس بدراسته عبارة عن حركات بسيطة منفصل بعضها عن بعض كحركة عضلة من العضلات أو إفراز غدة من الغدد، كما قد يكون السلوك فى أنماط متكاملة تدور حول إشباع حاجة من الحاجات للوصول إلى هدف.

وعلم النفس يدرس سلوك الأفراد الأسوياء الراشدين فى تفاعلهم مع البيئة ومحاولة التكيف معها.

ويتفرع من علم النفس العام فروع كثيرة تتخصص فى نواح مختلفة، ومنها علم نفس الطفل، وعلم نفس الشواذ، وعلم النفس الاجتماعى، وعلم نفس الحيوان، وعلم النفس المقارن، وغير ذلك من فروع علم النفس الكثيرة.

ويستطيع علم النفس أن يقدم الكثير لعالم يزخر بالأزمات والمشاكل والصعوبات

من كل جانب، وخصوصا فى عالم لم يعد ينفصل بعضه عن بعض بالمسافات بعد الاكتشافات الحديثة الكثيرة، التى قربت المسافات وقاربت بين الشعوب بعضها من بعض.

كما أن دراسة علم النفس تهم كل مرب سواء كان مدرسا أو إخصائيا اجتماعيا أو أبا أو أما.

نشأة علم النفس

يعتبر علم النفس من العلوم التى بدأت مع الإنسان، فمنذ كانت لديه تصورات لمكانه فى هذا العالم ونزعة إلى الاعتقاد أن كل جسم مادى يحتوى على روح، أو كائن آخر غير مادى أصبح هو نفسه محور التفكير، ولكن تفكيره فى هذه المراحل البعيدة من التاريخ، كانت تغلب عليها الأسطورة والتصورات الخرافية.

حتى جاء فلاسفة الإغريق فى القرن السادس قبل الميلاد، فأثاروا كثيرا من الأسئلة تتصل بطبيعة المعرفة أو بطبيعة الحقيقة السيكلوجية فى نطاق البحث عن الحقيقة من أجل الحقيقة، فنجد أكبر فلاسفتهم أفلاطون يتحدث عن علاقة الفرد بالمجتمع ويتكلم عن الزعامة وتنشئة الحكام والقادة، ونجد أرسطو يبحث هو الآخر فى موضوعات فن الإقناع والخطابة ويقيم نظرية فى الأسباب المؤدية إلى قيامنا بفعل معين وتنظيم الموقف الاجتماعى الذى تنطلق فيه انفعالاتنا والأساس النفسى بعاطفة تقدير الذات، ويتحدث فى موضوعات شتى كالصداقة والتجاذب والتنافر بين الأفراد، وسمات الشخصية وأثرها فى الصداقة، وله عدة كتب صغيرة تبحث فى بعض الوظائف النفسية مثل الحس والمحسوس والذكر والتذكر، ويعود الفضل إليه فى اكتشاف قوانين تداعى المعانى الأساسية، وهو الذى أكد بعض أوجه الشبه بين الإنسان والحيوان بل النبات، كما أكد كذلك اعتماد الإنسان فى أوجه نشاطه العملى على الحواس والخبرة الحسية، ونظر إلى النفس على أنها تحقيق الكائن الحى لوظائفه، وبذلك أقام أرسطو دعائم النزعة التجريبية التى تهتم بالملاحظة.

بعد اليونان جاء فلاسفة الإسلام فخطوا بعلم النفس خطوات كبيرة نحو الاتجاه العلمى وأسهموا فى تطوره، ولا يفوتنا أن نذكر فى هذه العجالة القصيرة أبا نصر الفارابى الذى أكد وجود أساس نفسى فطرى للحياة الاجتماعية بالمعنى المعروف حديثا فى علم النفس، فهذا الأساس عنده يعنى العجز عن سد الحاجات الأساسية لدى الفرد، وتراه كذلك يتحدث عن سمات الشخصية وسيكلوجية القيادة والزعامة، وتماسك



الجماعات والأسس النفسية الاجتماعية لهذا التماسك، ثم يتتابع فلاسفة الإسلام ويتحدثون كثيرا فى موضوعات تدخل فى صميم علم النفس كابن سينا الذى تحدث وكتب عن الإدراك، والغزالى الذى تكلم عن المعرفة الصوفية والكشف والإلهام إلى أن جاء ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع، فنجد له نظريات فى التعلم تتفق كثيرا فى تفاصيلها مع النتائج الحديثة للدراسات التجريبية، فى التعلم، ونجد له كذلك نظريات فى التوجيه المهنى كالعلاقة بين سمات الشخصية وبين احتمالات النجاح أو الفشل فى مهن معينة، وأثر ممارسة الفرد لمهنة فى اكتسابه لسمات معينة، وهذا ما يدخل حديثا ضمن دراسات سيكلوجية المهن، وبالإمكان أن نقارن بين ما يقوله ابن خلدون فى هذا الصدد فى مقدمته المشهورة وبين ما كتب فى هذه الموضوعات حديثا.

ويمضى علم النفس فى تطوره حتى بداية عصر النهضة فيسرع الخطى على أيدى الفلاسفة، فنجد ديكارت فى فرنسا يشغل نفسه بحل مشكلة العلاقة بين العقل والجسم، موضحا أن الخاصية الجوهرية للجسم هى الامتداد، فى حين أن خاصية العقل عند الإنسان هى التفكير والشعور، والصلة بينهما ما هى إلا صلة تفاعل ميكانيكى يحدث فى الغدة الصنوبرية فى المخ.

وفى الوقت الذى كان فيه ديكارت مشغولا بصياغة نظرياته برزت فى إنجلترا مدرسة سيكلوجية هى المدرسة الترابطية، مؤسسها جون لوك، ومن أنصارها هارتلى وهيوم وستيوارت مل وهيروبرت سبنسر، هذه المدرسة تذهب إلى أن الخبرة تأتى إلى العقل عن طريق الحواس، وبناء على ذلك تكون الإحساسات هى عناصر العقل ووحدته وذراته، إلا أنها تكون فى بادئ الأمر غير مرتبطة وغير منظمة ثم تترابط وتنتظم لما بينها من تشابه أو تضاد أو تجاور فى الزمان والمكان، فينشأ من هذا الترابط والانتظام العمليات العقلية جميعا كالإدراك والتصور والتخيل والتفكير والابتكار. وأصبحت مهمة علم النفس فى نظر هذه المدرسة هى تحليل المركبات العقلية الشعورية إلى عناصرها من إحساسات وصور ذهنية ومعان، ثم تفسير تجمعها وانتظامها فى وحدات مركبة كل ذلك عن طريق التأمل الباطنى لهذه المركبات.

وظل علم النفس منذ عصر النهضة حتى أواخر القرن التاسع عشر يعتمد أساسا على الملاحظة المباشرة إلى أن جاء فونت فى أواخر القرن الماضى عام ١٨٧٩ وأنشأ أول معمل لعلم النفس، إلا أن هناك بحوثا جزئية قامت بها جماعة من علماء الطبيعة والطب فى القرن الثامن عشر وبداية التاسع عشر، أدت إلى تقرير بعض الحقائق الخاصة



بالحواس وبزمن الرجع وبالشروط العصبية، وبعد إنشاء فوندت لمعمله هذا تعددت معامل علم النفس فى أوربا وأمريكا وقامت المجلات المتخصصة لنشر بحوثه، ومن هذا التاريخ أصبح يستند أساسا على المنهج التجريبى القائم على التجربة.

مناهج علم النفس

يقصد بالمنهج خطوات منتظمة يتخذها البحث للوصول إلى نتيجة محققة يمكن الاستفادة منها.

وعلم النفس الحديث كغيره من العلوم الطبيعية يعتمد فى دراسته للسلوك على طرق ومناهج مختلفة للوصول إلى نتائج دقيقة يمكنه من تفسير السلوك، وسنشرح هذه المناهج فيما يلى:

١- الاستبطان أو التأمل الباطنى Introspection :

الاستبطان أو التأمل الباطنى منهج ينفرد به علم النفس عن غيره من العلوم بل هو أقدم منهج من مناهجه. وهو طريقة من طرق الملاحظة، ويتأمل فيها الفرد ما يجرى فى شعوره ويخبرنا به، وقد اتبع علماء النفس التجريبيون هذا المنهج فى دراساتهم للعمليات النفسية وذلك بتعريض الأفراد لمؤثرات معينة ثم يسألونهم عن أثر هذه المؤثرات، وقد أدت هذه الطريقة إلى معرفة العناصر المختلفة التى تتكون منها الإحساسات.

وقد وجهت إلى هذا المنهج اعتراضات عدة ملخصها فيما يلى:

١- إن الحالات النفسية الشعورية معقدة دائما، سريعة التغير، وسريعة الزوال فملاحظتها ووصفها بدقة أمر متعذر إن لم يكن محالا، وهو اعتراض مقبول ولكنه لا يمنع من استخدام التأمل الباطنى لدراسة الحالات الشعورية البسيطة وخاصة إذا كان الشخص المستبطن مدربا على هذه العملية.

٢- من عيوب التأمل الباطنى أو الاستبطان أن الشخص المستبطن ينقسم فى أثنائه إلى ملاحظ وملاحَظ فى آن واحد. وهذا من شأنه أن يغير الحالة النفسية الشعورية التى يريد وصفها وتحليلها، فالهدوء اللازم للملاحظة يغير حالة الحزن أو الخوف التى يلاحظها الشخص، كما أنه يخفف من حدة غضبه، إذا كان يستبطن انفعال الغضب مثلا.

غير أنه يحسن أن نضيف أن الاستبطان فى الواقع يعتبر حالة تذكر مباشر؛



ذلك أن ملاحظة الحالة الشعورية ومعرفتها لا يمكن أن تكون معاصرة للحالة نفسها، وإنما يمكن تأمل الحالة الشعورية عقب حدوثها مباشرة، وبالتدريب ويمكن أن تكون نتائج هذا التأمل صادقة ودقيقة.

٣- من أوجه الاعتراضات أنه منهج يقوم على الملاحظة الذاتية فلا يصلح أساسا للدراسة العلمية، ويقصد بالملاحظة الذاتية التى لا يشترك فيها مع صاحبها أحد غيره فلا يمكن أن يخبرها وأن يختبرها ملاحظ آخر دون أن يحفل إلا بالوقائع والظواهر الموضوعية أى الوقائع والظواهر الخارجية حتى يستطيع أن يبحثها وأن يحققها أكثر من واحد، أو التى يمكن أن يعبر عنها تعبيرا موضوعيا وليس ذاتيا.

والواقع أن أية حالة شعورية ذاتية كالتفكير مثلا لا يمكن أن تكون موضوع دراسة علمية إن لم يعبر عنها صاحبها، وهنا تظهر ضرورة تعبير الفرد عن انفعالاته وأفكاره وضرورة استخدام التأمل الباطنى فى كثير من الحالات.

٤- مما يعترض به على الاستبطان حين يستخدم وسيلة للتحليل الذاتى Self - analysis أن نتائجه يشوهها غالبا ما لدى الشخص من ميول شخصية ورغبات وأهواء وانحيازات واتجاهات نفسية سابقة.

غير أن هذه العيوب والاعتراضات لا تكفى لطرح هذا المنهج جانبا وذلك للأسباب الآتية:

١- أن الاستبطان يقوم بدور هام فى علم النفس التجريبى حين نسأل الشخص الذى تجرى عليه التجربة أن يصف لنا ما يسمع أو ما يرى أو ما يشعر به مثلا، كما تعتمد استخبارات الشخصية على الاستبطان حينما تطلب من الشخص أن يجيب على أسئلة تلقى الضوء على ما لديه من ميول ورغبات أو مخاوف واتجاهات، ومن أمثلة أسئلة استخبارات الشخصية ما يلى.

«هل تشعر بالضيق حين تندمج مع مجموعة جديدة من الناس؟».

«هل يشرد انتباهك بسهولة وأنت تقوم بعمل ذهنى؟»

٢- الاستبطان هو المصدر الوحيد لدراسة بعض الظواهر النفسية كالأحلام وأحلام اليقظة والخبرات الشعورية فى أثناء عملية التعلم، والحالة الوجدانية فى أثناء الانفعال، وتحليل الحالة الشعورية فى لحظة ما.



٣- هناك أحوال لا يجدى فى بحثها الاقتصار على دراسة السلوك الظاهر للناس، كما لو أردنا أن نعرف الفروق بين مجموعة من الناس من حيث ميلهم إلى أنواع معينة من الطعام مثلا.

٢- الملاحظة Observation:

الملاحظة هى مراقبة السلوك كما يحدث وتسجيل ما يراقب لغرض علمى أو عملى كمراقبة طفل فى أثناء انفعال الخوف أو فى أثناء عملية التعلم.

والملاحظة إما عارضة أو مقصودة. فالملاحظة العارضة تحدث دون تفكير سابق أو رغبة سابقة، وهى وإن كان لها أهميتها وتؤدى فى كثير من الحالات إلى كشوف ذات بال، كما حدث فى الكشف عن البنسلين مثلا، فإنه لا يمكن الاعتماد عليها فى علم النفس، بل يكفى أنها تؤدى بنا إلى ملاحظة ظاهرة ما ملاحظة مقصودة.

أما الملاحظة المقصودة فهى توجيه الانتباه إلى الظواهر والوقائع لإدراك ما بينها من صلات وروابط، وذلك دون أن نحاول السيطرة على هذه الظواهر أو توجيهها.

وفى علم النفس نستخدم الملاحظة المقصودة أو الملاحظة الموضوعية فى دراسة سلوك الفرد فى المجال الطبيعى الذى يوجد فيه.

ويكثر استخدامها فى عالم النفس الاجتماعى فى بحوثه الاستطلاعية لجمع البيانات والحقائق عن بعض الموضوعات المعينة مثل ماهية الطرق والأساليب المختلفة التى يستخدمها الآباء فى تربية الأطفال.

كما يستخدم علم نفس الطفل هذا المنهج لدراسة نمو الطفل وخصائص النمو فى كل مرحلة من مراحل النمو، حتى يمكن أن يفيد منها الدارسون والمتخصصون فى التربية والمدرسون والآباء لمعاملة الطفل المعاملة التى تتناسب مع خصائص مرحلة النمو التى يمر بها الطفل.

كما يستخدم علم النفس الشواذ المنهج نفسه فى دراسة العوامل الاجتماعية التى تؤدى إلى ذيوع الأمراض النفسية (العصابية) أو العقلية (الذهانية)، أو معرفة الأنماط الأساسية لاضطراب الشخصية مثلا.

ويمكن أن نلخص مزايا طريقة الملاحظة فيما يأتى:

١- أنها تسمح بتسجيل السلوك وقت حدوثه فى الحال ولا تترك المجال للاعتماد على الذاكرة.



٢- كثيرا ما يقوم الأفراد بأنماط من السلوك دون تفكير، وقد لا تكون لديهم القدرة اللغوية أو الكلمات التى تساعدهم على شرح هذه الأنماط، بل لعلهم لا يجدون الأسباب التى يعللون بها هذا السلوك، وهناك من أنماط السلوك ما يعتبر عاديا فى نظر الفرد الذى يقوم به دون أن يسترعى انتباهه، على حين يتمكن الباحث من ملاحظته وتفسيره، فالغريب مثلا عن ثقافة معينة يلاحظ فى سلوك الأفراد والجماعات أشياء يعجز المواطن الأصلى عن ملاحظتها.

٣- تكون الملاحظة عادة مستقلة وغير متأثرة برغبة الشخص الذى تجرى عليه الملاحظة أو عدم رغبته.

كما يمكن أن يوجه إلى طريقة الملاحظة النقد التالى:

١- أن الملاحظة مقيدة بفترة معينة فإذا أردنا دراسة تاريخ حياة أى فرد لن نتمكن من ملاحظته مدى حياته.

٢- هناك من مظاهر السلوك ما نعجز عن ملاحظته ملاحظة مباشرة كالمشاكل العائلية الداخلية وكثير من نواحى سلوك الفرد.

٣- قد يتحيز الباحث بأن يعطى تفسيرات للسلوك بدلا من وصف للسلوك نفسه لهذا يجب أن يدرب الباحثون على الملاحظة والتسجيل دون تحيز ودون إصدار أحكام تشوه الحقائق.

٣- التجريب Experimentation:

تجرى التجارب فى علم النفس وفى غيره من العلوم لغرضين:

١- الكشف عن وقائع جديدة يرى الباحث ضرورة الحصول عليها لتكون عونا له على تفسير ظاهرة أو حل مشكلة، ويسمى هذا النوع بالتجارب الاستكشافية.

٢- التحقق من صحة الفروض Hypothesis والنظريات وذلك لحصر الباطل منها أو تحويرها وتهذيبها حتى تصبح أكثر دقة وشمولا، ويسمى هذا النوع بالتجارب التحقيقية.

ويعتبر التجريب أهم طرق البحث العلمى سواء فى علم النفس أو غيره من العلوم، وأهم ما يميز البحوث التجريبية هو ضبط العوامل المختلفة فى التجربة وقياس أثر العوامل المستقلة قياسا كميا.



وتوجد الآن فى معامل علم النفس الأجهزة الدقـيقة التى يتمكن بها الباحث من جمع المعلومات والضبط والقياس الدقيق، ولا تتـوقف أهمية التجربة العلمية على مدى ما يستعمل فيه من أجهزة، فهناك من التـجارب ما يتطلب استعمالها، كما أن هناك من التجارب مـا قد لا يحتاج إلى أجهزته ألبـتة. فاستغلال هذه الأجـهزة يتوقف على نوع التجربة نفسها ولا يقلل من أهمية التجربة عدم اعتمادها على مثل هذه الأجهزة.

وأصبح استغلال الطرق الإحصائية من مستلزمات التجارب العلمية فى تصميمها، والمقصود بتصميم التجربة هو وضع خطة لجـميع المعلومات وتحليلها، والتجارب الحديثة تدور حول دراسة عـدة عوامل مجتـمعة فى تجربة واحدة بدلا مـن دراسة هذه العوامل منفردة فى عدة تجارب، وطـرق تصميم البحوث وطرق تحليلها إحـصائيا من الدراسات الهامـة التى تدرس الآن فى علم الإحصاء الذى يدرسـه كل متخصص فى مـيدان علم النفس.

ويؤمن علماء النفس التـجريبيون بأن مـعظم مشاكل علم النفس يمكن دراسـتها تجريبـيا، والصـعوبة الكبـرى التى تعتـرض علم النفس فى إجـراء التجارب هـى تعدد العوامل التى ترتبط بـالظاهرة النفسيـة، وتداخل هذه العوامل بعضـها فى بعض، وهذا بخلاف الحـال فى العلوم الطبيعيـة الأخرى كالكيمـياء مثلا، وإليك أمـثلة من العوامل المختلفة التى تؤثر فى قدرة شخص معين على حل تمرين هندسى مثلا:

١- ذكاء الشخص.

٢- قدرته على التفكير الهندسى بوجه خاص.

٣- خبراته السابقة بموضوع التمرين.

٤- ميله إلى هذا النوع من التمرين.

٥- اهتمامه وما يبذله من جهد فى أثناء الحل.

٦- سنه.

٧- حالته النفسية والجسمية فى أثناء الحل.

٨- الظروف المحيطة به من إضاءة وتهوية وحرارة أو برودة.

وعلى العموم، فإن الباحث فى علم النفس عند إجراء هذه التجارب يحرص على توفير مجموعتين متماثلتـين فى جميع النواحى، إحداهما تجرى عليها التجربة، وتسمى

المجموعة التجريبية، والثانية تسمى مجموعة ضابطة، وتترك تحت الظروف الطبيعية وتقاس النتائج لكل مجموعة؛ فمثلا إذا أردنا معرفة أثر الحرمان من النوم فى القدرة على التفكير نأتى بمجموعتين متكافئتين من الأشخاص ونقيس القدرة على التفكير عند أولاهما بعد النوم وعند الثانية بعد فترات متفاوتة الطول من الحرمان من النوم: ١٢ ساعة، و٢٤ ساعة، و٩٦ ساعة.

وبمقارنة متوسط النتائج فى المجموعة الأولى بنظيره فى الثانية لكل فترة نستطيع أن نعرف كيف يضعف الحرمان من النوم القدرة على التفكير، وكيف يتمشى هذا الضعف مع طول فترة الحرمان.

وبالرغم من تقدم التجريب فى علم النفس تقدما كبيرا، فإن استيعابه لكل الدراسات فى علم النفس لا يزال بعيد المنال، وذلك لتعقد الظاهرة النفسية ولصعوبة إخضاعها فى بعض الأحيان للتجريب.

٤- المنهج الإكلينكى Clinical Method :

ويطلق المنهج الإكلينكى على الطرق والوسائل التى تستعمل فى تشخيص وعلاج المشاكل السلوكية للفرد، ويتضمن المنهج الإكلينكى ما يأتى:

(أ) دراسة تاريخ الحالة.

(ب) مقاييس التقدير.

(ج) الاستخبارات.

(د) المقابلة.

(هـ) الاختبارات الموضوعية .

(و) الطرق الإسقاطية.

(ز) السيرة الشخصية.

(أ) دراسة الحالة: (Case - study):

تتبع طريقتان لدراسة تاريخ الحالة، أولاهما كتابة مذكرات يومية عن الفرد منذ طفولته، وتسجيل كل ما يمكن ملاحظته عنه فى مراحل نموه المختلفة، ومثل هذه الدراسة تستمر فترة طويلة، وقد اتبعها كثير من العلماء مع دراساتهم لمراحل النمو المختلفة.



والطريقة الثانيـة تقوم على جمع الملاحظات والمعلومات عن حياة الـفرد السابقة، وذلك بسؤال الفرد أو والديه أو غيـرهما ممن عاشوا معه فتـرة طويلة من حياته، ويؤخذ على هذه الطريقة:

أنها تعتمد على الذاكرة وكثيرا ما تخون الذاكرة ويؤدى إلى عدم اكتمال المعلومات نسيانها أو وجود معلومات مشوشة، غـير أن هذه الطريقة غالبا ما تكون السبيل الوحيد لدراسة الحالات.

(ب) مقاييس التقدير (Scale - Rates):

ومقاييس التـقدير طريقة من طرق التقـويم يقوم فيها المشـاهد أو الملاحظ بتقدير الفرد في سـمة من السمـات أو مجموعـة منها، ويجب مراعـاة عدة مبـادئ عند عمل مقاييس التقدير أهمها تحديد السمات التى يراد تقدير الفرد فيها تحديدا واضحا كافيا حتى يفهمها الحكـام المختلفون بمعنى واحد، كما يجب تحديد الدرجات المخـتلفة للسمة التى يراد تقدير الفرد فيها.

وفيما يلى مثال من هذه المقاييس:

٥	٤	٣	٢	١
ممتاز	فوق المتوسط	مرضى	أقل من المتوسط	غير مرضى

(ج) الاستخبارات Questionnaires أو الاستبانات:

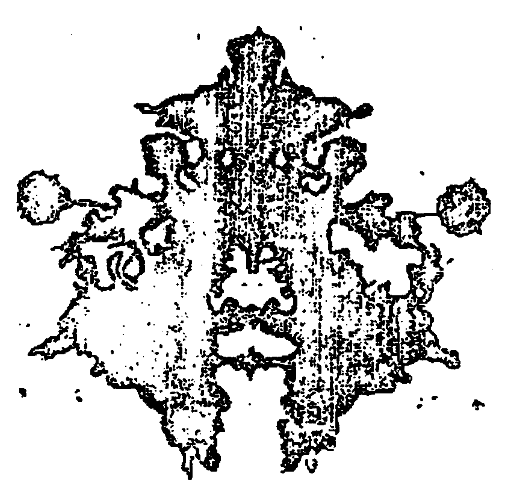
وطريقة الاستـخبارات طريقة سهلة للـحصول على المعلومات من عدد كـبير من الأفراد كـما أنها موفـرة للوقت، إذ يطالب فيهـا الفرد بالإجابة على عـدد من الأسئلة المحددة التى تطرق نواحى معينة فى وقت قصير.

وتستخدم الاستخبارات فى سؤال الفرد عـما يعرف، أو ما يعتقد، أو ما يشعر به أو ما يرغب فيـه، أو ما يزمع عمله، أو ما يفـعل أو ما قد فعل مع ذكـر الأسباب التى يعلل بها رأيه.

(د) المقابلة **Interview:**

ويقصد بالمقابلة التحدث - وجها لوجه - مع الفرد بقصد استقاء المعلومات منه.

وتمتاز المقابلة بأنهـا فرصة للإخصائى النفـسانى لملاحظة انفعالات الفرد ومـعرفة أفكاره واتجاهاته النفـسية وخـبراته الشخـصيـة، ويتمكن الإخـصائى فيـها من ملاحظة نبـرات الصوت وتعابير الوجه.



(شكل ١) (إحدى بقع الحبر من اختبار رور شاخ)

والإشارات وكل مـا يمكن مـلاحظتـه مما يسـاعـد على فـهم الحالة، وقـد تكون المقـابلة مفـيدة بأسئلة مـعينة يسـألها الإخـصائى ويجيب عليـها الفـرد، وقد تكون المقابلة حرة غير مقيدة بأسئلة معينة كمـا يحدث فى جلسـات التحليل النفسى.

(هـ) الاختبارات الموضوعية **Objective tests:**

لدى الإخصائى النفسى الآن عدد من الاختبارات التى يقاس بها الذكاء والقدرات الخاصة وسمات الشخـصية والميول والاتجاهات النفسية، ومن أشهـر الاختبارات المعروفة لقياس الذكاء اختبار استنفرد بينيه.

(و) الطرق الإسقاطية **Projective Methods:**

وتطلق الطرق الإسقاطية على عدد من الطرق التى تستـعمل فى قياس الشخصية أو تشخيص مكونـاتها، وذلك بتحليل ما يراه الفرد فـى أشياء غامضـة مثل الصور، أو الرسوم، أو بقع الحبر (انظر شكل رقم ١) أو الموسيقى، ويختلف الأفراد فيما بينهم فى استجاباتهم لهذه الأشياء وفى تفسيرها.

فحين يتكلم الشخص عن معنى صورة من الصور أو معنى بقعة من بقع الحبر أو ما يراه فى أيهما، فهو يكشف عن حقائق تتصل بوجدانياته وأفكاره، ومزاجه، واتجاهاته

النفسيـة، أى أنه يظهر عالمه الداخلى بإسقاطه على الأشـياء التى يراها دون علم منه أن يكشف شخصيته.

(ز) السيرة الشخصية Auto Biography (Life History):

يكشف الفرد بكتابته سـيرة الشخصية أو تاريخ حياته أشيـاء كثيرة ربما لا يكشف عنها بطريقة أخرى، إذ تسمح له الكتابة بأن يختار من بين خبراته والحوادث الهامة التى مر بها، وينظمها التنظيم، الذى يراه فيسوق منها ما قد يعجز عن تذكره فى المقابلة أو ما قد تعجز الاستخبارات عن المساس بها.

وتتميـز السيرة الشخصـية بالتلقائية التى قـد يعز وجودها فى كثـير من الوسائل والطرق الأخرى، ويجب أن تؤكـد أن هذه الطريقة ما هى إلا طريقة مـساعدة يجب ألا يعتمد عليها وحدها فى استقاء المعلومات.

الدوافع والحاجات (Drives and Needs)

يهـتم علم النفس بدراسـة سلوك الفـرد، ويحـاول علمـاء النفس الإجـابة على السؤالين التاليين:

ما الذى يدفع الفرد إلى سوك معين؟

أو ما هو الهدف من هذا السلوك؟

يتمـيز السلوك بصـفة هامة بأنه يهـدف إلى تحقيـق غرض معـين، وهذا الغرض يضفى على السلوك صـفة هامة وهى التلقـائية (Spontaneity)، فالإنسـان أو الحيوان يتحرك من تلقاء نفسه لغرض يرمى إلى تحقيقه كالنزهة أو تناول الطعام أو غير ذلك.

والكائن الحى يتأثر عادة فى سلوكه بالمؤثرات الخـارجية، ولكن ليس كل ما يقوم به الكائن الحى من سلوك عبارة عن رد آلى للمؤثرات الخارجية، وإنما يدل السلوك على أن هناك مجموعة من القوى أو الدوافع، التى تدفع الكائن الحى للقيام بسلوك يرمى إلى تحقيق غرض معين.

ودراسة الدوافع مـهمة لأنها تسـاعد الطالب على فهم سلوكه وسلوك غـيره من الناس، وهذا يجعله أقدر على التوافق فى حياته الشخصية، وعلاقاته الاجتماعية.

ولدراسة الدوافع أهمية فى بعض الميادين العملية، ففى ميدان التربية والتعليم مثلا اتضح أن نجاح كثيـر من التلاميذ أو فشلهم إنما يرجع إلى اختلاف دوافـعهم، فإذا توافر



لدى التلميذ الدافع القـوى للتحصيل ساعده ذلك على النجـاح بتفوق، وضعف الدافع إلى التحصيل يؤدى فى الأغلب إلى الفـشل، كما أن شدة الدافع لدى العامل يؤدى إلى زيادة إنتاجه وضعف الدافع يؤدى إلى قلة الإنتاج وكثرة الإهمال.

الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة

تنقسم الدوافع إلى قسمين: دوافع فطرية أو أولية ودوافع ثانوية أو مكتسبة.

أولا: الدوافع الفطرية:

وتسمى الدوافع الفطرية بالدوافع الفسيـولوجية ويدخل ضمن هذه الدوافع الجوع والعطش، والتنفس والجـنس، والراحة والنوم والـتخلص من الفـضـلات وتجنب الألم والحرارة والبرودة، وهذه الدوافع هى ما كانت تسمى قديما بالغرائز.

وتتصف الدوافع الفسيولوجية بأنها:

أولا: عامة بين جميع الأفراد.

ثانيا: موجودة بالفطرة وليست مكتسبة بالتعليم.

ثالثا: أنها تحدث نتيجة حاجات عضوية أو كيميائية فى البدن.

وسنتكلم عن بعض أمثلة من هذه الدوافع فيما يلى:

١- دافع الجوع:

الأساس فى هذا الدافع فسيولوجى، فالحاجة إلى الطعام ونقص المواد الغذائية فى الدم تؤدى إلى استثارة دافـع الجوع، فيقوم الكائن الحى بنشاط يؤدى إلى إشـباع الحاجة والتخـفيف من حـدة الدافع، فالحاجـة هى حاجـة الجسم للطعـام، والدافع هو الجوع والطعام هو المشبع أو الحافز، والنشـاط الذى يؤدى إليه هذا الدافع نشاط غرضى يهدف إلى إعادة التوازن الفسيولوجى للكائن الحى.

٢- الدافع الجنسى:

بينت كثـير من الدراسات أن هرمـونات الغدد التناسلية هى العـامل الرئيسى فى ظهور الدافع الجنسى.

٣- الدافع إلى الراحة والنوم:

ويعـزى هذا إلى تراكم فـضلات فى الدم تؤدى إلى توتر تـزيله الراحة، ويعـزو البعض الآخر الدافع إلى النوم إلى وجـود مركز له من قاع المخ، وقد وجـد أن استثارة هذا المركز كهربائيا تؤدى فى القطط إلى النوم.



أثر التعلم والعوامل الاجتماعية فى الدوافع الفسيولوجية:

بالرغم من أن دافع الجوع فطرى وينشأ أساسا نتيجة لنقص كمية الغذاء فى الدم فإنه قد يتأثر ببعض العوامل الاجتماعية.

فالحالة النفسية السارة التى يثيرها الوجود مع الأصدقاء قد تثير شهيتنا للطعام، والحالة النفسية السيئة كما فى حالة الحزن مثلا قد تضعف من شهيتنا.

وللتعلم أثر واضح فى تعلم كثير من الانحرافات الجنسية، وفى اكتساب عادات جنسية شاذة، ويتضح من ذلك أن الدوافع الفطرية قابلة للتعديل نتيجة للتعلم وللخبرات المختلفة التى تمر بالإنسان.

ثانيا: الدوافع الاجتماعية أو الثانوية أو المكتسبة:

تنقسم الدوافع المكتسبة إلى دوافع مكتسبة من الدرجة الأولى ودوافع مكتسبة من الدرجة الثانية.

١- الدوافع المكتسبة من الدرجة الأولى:

وتتصل هذه الدوافع اتصالا مباشرا بالدوافع الأولية، فدافع الجوع من الدوافع الأولية التى يشبعها الطعام، غير أن الثقافة تحدد كيفية إشباع هذا الدافع، فعدد الوجبات مثلا يختلف من ثقافة إلى أخرى، فهى فى بعض الثقافات تعتبر الغذاء وجبته الرئيسية، وفى المجتمع الريفى مثلا تعتبر وجبة العشاء هى الوجبة الرئيسية، وتحدد الثقافة كذلك عادات الأكل وآداب المائدة.

كذلك تتعدل الحاجة للتخلص من فضلات الطعام تبعا للثقافة: وتختلف العادات المصاحبة لها من طبقة اجتماعية لأخرى من حيث عدد المرات والمكان الذى يلجأ إليه الإنسان للتخلص من هذه الفضلات، وما يصدق على دافعى الجوع والتخلص من الفضلات يصدق على غيرهما من الدوافع الأولية كدافع العطش والدافع إلى الراحة والنوم وغيرهما، وهذه العادات المكتسبة بحكم الثقافة تصبح لها قوة الدوافع.

٢- الدوافع المكتسبة من الدرجة الثانية:

وهذه لا تتصل اتصالا مباشرا بالدوافع الأولية ولكنها تتصل بطريق غير مباشر بها، ومن أمثلة ذلك الدوافع التى تتصل بالحاجات الإنسانية الهامة التالية:

(أ) الحاجة للأمن Need for Security



(ب) الحاجة للمحبة	Need For Affection
(ج) الحاجة للتقدير	Need For Recognition
(د) الحاجة للنجاح	Need For Success

(أ) الحاجة للأمن:

وتبدو فى النواحى الجسمية والعقلية، فالطفل يريد أن يأوى إلى والدته، ويريد أن يتغـذى، ويريد أن يأمن البرد والحـر وغير ذلك، والحـاجة إلى الأمن العـقلى تبدو فى مخاوف الطفل من كل غريب ورغـبته فى فحصه ومعرفتـه إذا أمكن - حتى يطمئن إليه أو يبتعد عنه نهائيا، وفقدان الأمن يترب عليه القلق وعدم الاستقرار.

(ب) الحاجة للمحبة:

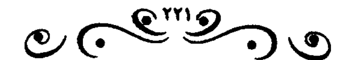
وتبدو فى رغبة الطفـل فى أن يحظى بحب أمه وحب من حوله، ويخطئ بعض الآباء إذ يربون أولادهم تربية يظنون أنها مبنية على العقل والمنطق، وقد تكون فى الواقع مؤسسة على مجموعة من القـواعد الجافة الخالية من كل لون، على حين يريد الطفل أن يشعـر شعورا كامـلا بحب والديه له، وكثيـر من حالات السرقـة أو الهروب من المنزل سببهـا جفاء الآباء وخلو الجو المنزلى من العطف، كمـا أن وجود جو من الحب والحنان فى المنزل يضفى على العلاقات بين الإخوة نوعا من الحب والحنان والتضامن.

(ج) الحاجة إلى التقدير:

وتبدو فى شغف الأطـفال لأن يعترف بهم، ويعاملوا كـأفراد لهم قيمـتهم، فإذا كلمنا الطفل فـيحـسن أن نلتـفت إليه، ولا نقـدم عليـه غيـره فى كل مرة أو نهـمله، ويستحـسن أن نثق به، ونكل إليه أعمالا تشـعره بقيمتـه عندها وتشعره بقيـمته فى نظر نفسه، كما يحتاج الكبير أيضا إلى تقدير المجتمع الذى ينتمى إليه وهذا يلعب دورا هاما فى تصرفاته.

(د) الحاجة إلى النجاح:

يميل الطفل إلى النـجاح، والنجاح هو الذى يجـعله يثق بنفسه ويشـعر بالأمن، ويقوم بمحاولات أخـرى لتحسين سلوكه، فـالنجاح فى أول خطوة يخطوها الطفل عند أول تعلمه المشى هو الذى يدفعه إلى محاولات أخرى.



ويتضاعف معنى هذا النجاح عنده إذا شجعه من حوله وأظهروا سرورهم به، ولذلك لا يجوز وضع الطفل فى مجال يتكرر شعوره بفشل محاولاته فيه، ولا يجوز أن تحفز الطفل للوصول إلى هذا المستوى.

وهذه الحاجات ليست مقصورة على الأطفال وإنما هى تفسر بسهولة سلوك الكبار والأطفال على السواء.

تعديل الدوافع وتوجيهها

الإعلام Sublimation:

توجيه الدافع فى اتجاه راق صالح يقره المجتمع يسمى إعلاء، فبدلا من سير الدافع فى مسالك غير مهذبة يسير فى مسالك راقية.

والذين يعملون مع الناشئين يحاولون فى كثير من الأحيان تشخيص الشذوذ على أنه ناشئ عن انحراف فى بعض دوافعه أو غرائزه.

فدافع حب السيطرة قد يظهر شذوذه فى محاولة احتقار النظم القائمة وعدم تنفيذ الأوامر المدرسية، ومعاملة الزملاء والحط من قيمتهم وغير ذلك، وقد تسهل معالجة هؤلاء الأطفال إذا أسند إليهم جانب من ضبط النظام، وأصبحوا مسئولين عن بعض إخوانهم الضعفاء، واقتنعوا بأن السيطرة عن طريق الآداب العالية وحسن الخلق والتفوق الدراسى هى ا لسيطرة ذات القيمة الحقيقية، وبهذا يكون قد حولنا اتجاه دافع السيطرة إلى مجرى راق صالح لكل من الفرد والمجتمع، ويسمى هذا التحويل إعلاء.

الإبدال Substitution:

وهناك اتجاه يؤخذ إزاء الدوافع ولو أنه لا يتناولها مباشرة ويسمى الإبدال، ومعناه أن نشغل وقت الفرد بعمل نافع حتى ينصرف عن نشاط متعلق بدافع معين، فالطفل الذى يحاول الحصول على لعبة من طفل آخر قد تلهيه عنها بأمر آخر، كذلك الرياضة البدنية وتكوين الميل للمطالعة والموسيقى وغير ذلك يمكن أن تكون كلها إبدالا للدافع الجنسى فى دور المراهقة.

وفى حالة صعوبة إعلاء الدافع يحسن أن نعمل على الإقلال من مثيراته الخارجية وأن نثير ميولا أخرى يشغل نشاطها وقت الفرد، ففى حالة الدافع الجنسى مثلا يمكن أن نوجه المراهق إلى الوسيلة التى يشغل بها وقت فراغه لنقلل من التفكير فى ناحية الجنس.



الحياة الوجدانية

أولا: الانفعالات Emotions:

الانفعال حالة توتر فى الكائن الحى تصحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية وتنشأ هذه الحالة من التوتر عن مصدر نفسى كأن ندرك مثلا شيئا يخيفنا أو يغضبنا.

وحياة الفرد مليئة بالانفعالات المختلفة، وهى نوعان سارة وغير سارة من فرح وسرور إلى حزن وبكاء، وتفيض اللغة بالمصطلحات التى تعبر عن الحالات الوجدانية الانفعالية، وقديما فرق العلماء بين الحالات المعتدلة منها والحالات الحادة فأطلقوا على الأولى «الحالات الوجدانية»، وعلى الثانية «الحالات الانفعالية»، والأساس فى هذه التفرقة هو الاختلاف فى الدرجة لا فى النوع، فالشعور العام باللذة والراحة والسرور تدخل ضمن الحالات الانفعالية إلا أنه لا يوجد فاصل بين هذه وتلك، ولهذا يطلق علماء النفس حاليا على كل هذه الحالات اسم الانفعالات.

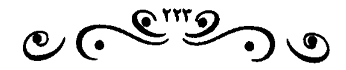
وتلعب الانفعالات دورا كبيرا فى حياة الإنسان ويعدها علماء النفس دافعة للسلوك الإنسانى، فإن ما يعترى الجسم من تغيرات تنجم عن انفعالات مثل الخوف أو الغضب، إنما هى تنظيمات داخلية تهيئ الفرد لكى يسلك سلوكا يتفق مع ما اعتراه من انفعال، فرؤية ثعبان مثلا تدفع الفرد إلى الخوف بشدة أو القفز بدرجة لم يكن يستطيعها فى الحالات العادية.

خصائص السلوك الانفعالى:

١- يتجه السلوك الناشئ عن انفعال إلى هدف، ففى حالة الحب والحنان يحاول الفرد أن يقترب من موضوع الانفعال وفى حالة الخوف يحاول الابتعاد عن نوع الانفعال، والكائن فى كلتا الحالتين يعمل على تعبئة قواه للوصول إلى هدفه.

٢- يتراوح السلوك الانفعالى بين القوة والضعف، فأحيانا يكون من الشدة بحيث يسيطر على كل أنواع السلوك الأخرى وأحيانا يكون ضعيفا غير ملحوظ.

٣- يتميز السلوك الناشئ عن الانفعالات أيضا بالاستمرار، فانفعال الخوف أو الغضب يصدر عنه سلوك مستمر حتى يتحقق الهدف، أو يتغير الموقف الذى أثار الانفعال.



٤- نأخذ الاستجابة الانفعالية فى التباين والتنوع تبعا للنضج والتعليم، فالطفل يصرخ للجرح الكبير كما يصرخ للجرح الصغير، فى حين يختلف انفعال الكبير تبعا لنوع الجرح والألم الناتج عنه.

التغيرات الحديثة التى تصاحب الانفعال:

١- ثبت أن الانفعالات تسهل مرور التيار الكهربائى فى الجسم مما يدل على حدوث تغيرات كهربائية تحت سطح الجلد، قد أمكن قياسها بواسطة جهاز الجلفانوميتر Galvanometer، فيمسك الفرد بأحد أسلاك هذا الجهاز الحساس بيده، وتكمل الدائرة الكهربية بسلك آخر يمسكه بيده الأخرى، ويتذبذب مؤشر الجهاز مبينا مدى الحالة الانفعالية للفرد.

وقد استغلت هذه الخاصية فى اكتشاف حالات الكذب، إذ يمسك الشخص المراد استجوابه بسلكى الجهاز ويطلب منه أن يقرأ أو تقرأ عليه قائمة من الكلمات تتضمن الشىء المسروق مثلا، أو المكان الذى سرقت منه، فإن كان له يد فى الحادث تحرك المؤشر بقوة عند قراءة أو سماع هذه الكلمات دالا على انفعال الشخص، ويسمى هذا الجهاز بجهاز كشف الكذب.

٢- تحدث تغيرات فى ضغط الدم، ففى حالة الانفعال يحدث عادة ارتفاع فى ضغط الدم وتغير فى توزيعه بين سطح الجسم وداخله، ومن المألوف لدينا، احمرار الوجه فى حالة الخجل أو الغضب، وشحوبه فى حالة الخوف.

٣- تزداد سرعة ضربات القلب فى حالة الانفعال.

٤- اتساع حدقة العين فى حالة الانفعال.

٥- يؤثر الاضطراب الانفعالى فى سيل اللعاب، إذ تقل كميته ويجف الفم والحلق وخاصة فى حالات الفزع والغضب.

٦- يحدث تغير فى كيمياء الدم فيزداد هرمون الإدرينالين الذى تفرزه الغدتان الإدريناليتان الموجودتان فوق الكليتين، ويؤثر هرمون الإدرينالين فى الكبد ويجعله يفرز كمية أكبر من السكر.

٧- تحدث انقباضات فى الجهاز الهضمى.

٨- وقوف شعر الرأس أحيانا.



٩- توتر العضلات والارتعاش.

١٠- تغير نظام التنفس.

أثر التعلم والثقافة فى الانفعالات:

يظهر أثر التعلم فى الانفعالات من اكتساب الطفل لكثير من مخاوفه نتيجة بعض الخبرات السابقة التى مر بها، فكثير من الأطفال يتعلمون الخوف من الظلام ومن الحيوانات الأليفة، وقد أجرى واطسن Watson أحد علماء النفس الأمريكيين تجربة بينت كيف يمكن الطفل أن يتعلم الخوف، قرب واطسن فأرا أبيض إلى الطفل فلم يخف منه الطفل فى أول الأمر، فى نفس الوقت الذى قرب فيه الفأر إلى الطفل أصدر صوتا شديدا مفاجئا بأن قرع قطعة من المعدن، وقد خاف الطفل من الصوت الشديد المفاجئ، وبتكرار التصاحب بين الصوت الشديد الذى يخيف الطفل وبين الفأر ابتدأ الطفل يخاف من الفأر، ولم يكن يخاف منه قبل ذلك، وعلى هذا النحو يتعلم الطفل كثيرا من مخاوفه وانفعالاته الأخرى.

وقد يتعلم الطفل التعبير عن انفعال الخوف بطرق مختلفة، فقد يبكى ويصيح وقد يمتنع عن الطعام، وقد يتعلم التلفظ بكلمات نابية، وتؤثر الثقافة تأثيرا كبيرا فى التعلم عند الأطفال وتبدى طرقا خاصة للتعبير عن انفعالاتهم.

الخوف:

الخوف انفعال ولكنه قد يقوم بدور الدافع لأنه يدفع الخائف إلى الهروب من الموقف الذى أدى إلى استثارة الخوف.

ويمكن تقسيم الخوف إلى نوعين:

١- خوف موضوعى وهو الذى ينشأ عن مواقف تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من النار مثلا أو الخوف من حيوان مفترس.

٢- خوف غير موضوعى وهو الخوف من أشياء لا تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من الظلام أو الخوف من الحيوانات الأليفة كالقطط مثلا، وتسمى هذه المخاوف مخاوف طفلية وفى بعض الحالات تكون هذه المخاوف الطفلية رموزا لمخاوف موضوعية شعر بها الفرد فى فترة سابقة من حياته وخاصة فى أثناء الطفولة، وقد يبلغ الخوف حدا يحول دون التكيف الشخصى أو



الاجـتمـاعى الناجح للفرد، ويطـلق على هذا النوع من الخوف اسم الخـوف المرضى Phobia.

ومن أمثلـة الخوف من الأماكن المرتفـعة أو الضـيقة أو الماء أو الـظلام أو الوحدة ويرى أصحاب مدرسة التحليل النفسى أن هذه المخاوف ترجع إلى خبرات مؤلمة واجهها الإنسان فى حياته الأولى، وبقيت مكبوتة فى اللاشعور.

والمظاهر البدنية والفسيولوجية للخوف كثيرة، وقد أجرى دولارد (Dollard) بحثا عن الخوف بين الجنود فى أثناء القتال فى الحرب العالمية الثانية وخرج بالنتائج الآتية:

خفقان القلب وسـرعة النبض	عند ٦٩ ٪ من الحالات
الشعور بالتوتر	عند ٤٥ ٪ من الحالات
الشعـور بالهبـوط	عند ٤٤ ٪ من الحالات
جفاف الفم والحلق	عند ٣٣ ٪ من الحالات
القشعريرة	عند ٢٥ ٪ من الحالات
عرق راحة اليـد	عند ٢٢ ٪ من الحالات
تصبب العرق الـبارد	عند ١٨ ٪ من الحالات
فقدان الشهـية	عند ١٧ ٪ من الحالات
الشعور بوخز فى الظهر وجلد الرأس	عند ١٧ ٪ من الحالات
الشعور بالضـعف والدوار	عند ١٤ ٪ من الحالات
الغثيـان	عند ١٥ ٪ من الحالات

هذا إلى جانب أعراض أخرى مثل الطنين فى الأذن والقىء والإغماء.

القلق Anxiety:

يختلف الـقلق عن الخوف بأن ليس له سـبب معروف ومـصادر مـحدودة يمكن معرفتهـا، فالذى يخاف الثعابين عنده سبب معقول لخـوفه، ويمكن التنبؤ بهذا الخوف، أما فى حالة القلق فهناك خوف ولكن لسبب مجهول لا يدركه الفرد.

وقد اختلفت الآراء فى تعليل أسباب الـقلق، والاتجاه الجديد يرجع أسباب القلق إلى خبرات الطفـولة فى علاقة الطفل الاجتماعـية بوالديه حين كان الطفل معـتمدا كل

الاعتماد على الكبار فى سد حاجـاته، وتعرض الطفل للحرمان والإهمال وفقدان الحب وغيره من العوامل التى تثير الشعور بفقدان الأمن.

فالسبب الهام فى حدوث القلق هو فقدان الأمن والطمأنينة.

الغضب Anger:

قد يعترض الفرد عائق يمنعه من تحقيـق هدفه وهذا يستثير انفعال الغضب ويؤدى الغضب إلى محاولة الفرد الهجوم هجوما مباشرا على العائق لإزالته، أو قد يتحول عند الشعـور بالعجز إلى التـحطيم والتخريـب أو الغيبـة والنميمـة، ويمكن أن نقسم ردود الأفعال الناتجة عن وجود عائق يمنع من وصول الفرد إلى هدفه، وهى الحالة التى تسمى بالإحباط، إلى ما يأتى:

١- مجابهـة حالة الإحباط بالغضب والاعـتداء اللفظى أو الجسمـانى أو التهديد والتحقير، وتسمى هذه الردود بردود عقابية موجهة إلى الخارج.

٢- لوم النفس أو الذات وتحقيرها والشعور بالذنب، وقد يحاول الفرد إيذاء نفسه وقد يصل بذلك إلى الانتحار، ويسمى هذا ردود عقابية موجهة للداخل.

٣- عدم إلقاء اللوم على أحد وإلقاؤه على الظروف وقلة الحيلة وهى ردود عقابية خامدة.

الغيرة والحسد Jealousy:

الحسد هو الرغبة فى امتلاك ما يمتلكه الغير أو الحظوة بامتيازات تماثل ما يتمتع به الغير، وقد يصحبه تمن بزوال نعمة هذا الغير.

أما الغيرة فهى الشعور باغتصاب فرد آخر ما تعتبره حقا لك.

والحسد والغيـرة يتشابهان من الناحيـة الانفعالية، فالحسود أو الغـيور هو شخص يتنافس مع شخص آخر، وهذا التنافس يؤدى إلى الحقد أو الغـضب أو الشعور بالتعاسة والرثاء للنفس أو كلها مجتمعة.

وأهم الاختلافات بـين الحسد والغيرة تكون فى نوع المنافسـة، فنحن دائما نقارن أنفسنا بالغير ونود أن نكون كمن هم أحسن منا حالا، وقد يكون هذا مستحيلا لافتقارنا إلى الإمكانيات الـتى أهلت الغير للنجـاح كالجمـال أو الشبـاب أو سهولة التـفاعل مع الناس، فـيحاول الحـسود الحط من مـؤهلات غيـره، وهذا دليل على الشعـور بالنقص والضعة.



تعديل الانفعالات

يمكن أن تعدل الانفعالات بإحدى طريقتين:

الأولى: أن تعدل الانفعالات من ناحية المثير:

فقد تفقد بعض المثيرات الفطرية قدرتها على إثارة الانفعال، فالصوت العالى مثلا يثير خوف الطفل ولكن يمكن بالتجربة أن يتعلم الطفل أن الصوت العالى غير مقترن دائما بالخطر، وعلى هذا يتدرب على سماع الأصوات العالية والتصرف بهدوء، كذلك يحدث أن الموضوعات التى ليست فى الأصل مثيرة لانفعال ما، تصبح موضوع إثارة، فالمعلم بطبيعة كونه إنسانا لا يثير الخوف فى الطفل ولكن إن كان المعلم يضرب الطفل يصبح مثيرا للخوف؛ ذلك لأن الضرب يثير الخوف والمعلم يقترن فى خبرة التلميذ بالضرب، فيصير المعلم مثيرا للخوف.

الثانية: أن تعدل الانفعالات عن طريق التعلم والثقافة:

ولنأخذ مثالا على ذلك الغضب، فالحيوان إذا وجد طعاما وقبل أن يتناوله اختطفه منه حيوان آخر ففى هذه الحالة ينقض الحيوان الأول على الحيوان الثانى ويقاتله ليمنعه من الاستيلاء على طعامه.

كذلك الطفل قد يثور ويضرب بعض من يمنعه عن لعبته، ولكن تحت تأثير التعلم يتعلم أساليب أخرى للتعبير عن غضبه، وعلى هذا يتعدل الانفعال حسب التعلم والثقافة السائدة فى المجتمع، قد أشرنا إلى هذه النقطة من قبل.

ثانيا: العواطف Sentiments:

يطلق على العاطفة فى اللغة الإنجليزية والفرنسية لفظ Sentiment غير أنه يلاحظ أن معظم علماء النفس الأمريكيين عدلوا الآن عن استعمال هذا اللفظ واستبدلوه بلفظ Attitude أى اتجاه، وكلمة Attitude تفيد معنى التوجيه ومعنى التأهب للعمل والاستعداد فى حين لا تفيد كلمة Sentimet إلا معنى الشعور فقط، وكلمة «عاطفة» باللغة العربية تفيد المعنيين فى آن واحد أى معنى الحالة الشعورية وما يصحبها من نشاط موجه متواصل، فالعطف فى اللغة العربية يفيد معنى الميل والاتجاه وتتابع حلقات الفعل ويفيد أيضا معنى من المعانى الوجدانية.



فالعاطفة فى اللغة هى الشفقة والحنو ثم أطلقت على جميع مظاهر الحب والكراهية أى الميل إلى الشىء والعزوف عنه، وكذلك يقال عطف إليه أى مال، وعطف عنه أى انصرف.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تعريف العاطفة بأنها استعداد وجدانى للشعور بتجربة وجدانية وللقيام بسلوك معين إزاء شىء أو شخص أو جماعة أو فكرة مجردة.

وهناك ثلاث نقاط ينبغى تأكيدها بصدد العاطفة:

١- العاطفة مكتسبة:

فنحن لا نولد مزودين بعاطفة معينة لحب موضوع معين أو كراهيته وإنما تتكون العاطفة من تكرار اتصال الفرد بموضوع العاطفة فى مواقف مختلفة.

٢- العاطفة ذات صبغة انفعالية:

فهى تتكون من مجموعة من الانفعالات المتباينة تدور كلها حول موضوع واحد ويصحبها بنوع خاص خبرات سارة، أو غير سارة، هذا ومن ناحية أخرى قد تثير عاطفة واحدة انفعالات متعددة.

فإذا أحب إنسان شخصا ما فإنه يشعر بالارتياح لنجاحه ويحزن عندما يفشل ويميل إلى ما يميل إليه، أما إذا كان يكره ذلك الشخص فإنه لن يخشى عليه الضر، ولا يحزن لألمه بل ينفر مما يميل إليه.

٣- العاطفة الموجهة:

فالعاطفة تدور حول موضوع معين كحب فرد للموسيقى أو كراهيته لمادة معينة أو حب فرد لآخر، أو إعجاب بزعيم معين، والعواطف إن لم تكن موجهة لموضوع ما لا يمكن تسميتها عواطف.

أنواع العواطف:

العواطف الرئيسية هى عواطف الحب والكراهية، فالموضوع الذى يرتبط تكراره بخبرات سارة فى مجموعها تتكون حوله عاطفة حب، والموضوع الذى يرتبط تكراره بخبرات مؤلمة فى مجموعها تتكون حوله عاطفة كراهية.

ومن العواطف المألوفة فى حياتنا عواطف الاحترام، وعواطف الإعجاب وعواطف الاحتقار وغير ذلك، وكل عاطفة تتجه نحو موضوع معين، فالطفل سرعان



ما تتكون عنده عاطفة نحو أمه، وأخرى نحو أبيه، وعاطفة نحو كل من إخوته، وعاطفة نحو لعبته ونحو قطته أو كلبه وهكذا.

والعواطف على العموم مادية ومعنوية، فالمادية تتجه نحو المحسوسات كالأشخاص والأشياء وأما المعنوية فتتجه نحو المعنويات، ومنها عاطفة حب الجمال والصدق والشرف وكراهية الرذيلة والاستبداد، وحب الوطن، وحب الحرية.

والعواطف المادية نوعان: عواطف مادية فردية وتكون نحو فرد، وعواطف مادية جماعية وتكون نحو مجموعة أفراد من نفس النوع عادة، والعواطف المادية بنوعيها خطوة ضرورية لتكوين العواطف المعنوية.

وتتطور العواطف مع نمو الشخص ونمو خبرته، فباتساع دائرة خبرات الشخص تتسع دائرة عواطفه أو ميوله.

ففى الأشهر الأولى من حياة الطفل قد تقتصر عاطفة الطفل على أمه، ثم تتسع فتشمل الأب ثم بقية أفراد الأسرة ثم الأقارب ثم زملاء اللعب، وبعد ذلك قد تتسع فتشمل المدرسة فالبلدة فالوطن كله ثم الناس جميعا (الإنسانية).

كما جاء فى القرآن الكريم ﴿ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا... ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات: ١٣]

العواطف وتنظيم الدوافع الفطرية:

العواطف نوع هام من الدوافع المكتسبة للسلوك، ويترتب على تكوينها تعديل السلوك وتنظيم الدوافع الفطرية وتوجيهها وجهات معينة مقيدة بقيم تتحدد بعناصر البيئة المحيطة، ويعتبر تكوينها من أهم أنواع ملاءمة الفرد للبيئة التى تحيط به.

والعواطف تكسب الفرد قسطا كبيرا من الثبات والاستقرار، وتجعلنا قادرين على التنبؤ بسلوكه، لأن الفرد بعد أن كان قابلا للاتجاه أية وجهة مرتبطة بما يستثير دوافعه، أصبح بحيث لا تستثار دوافعه إلا مرتبطة بموضوعات معينة تهمه كالأولاد والعلم، والوطنية، وأماكن معينة مقدسة أو محبوبة.

العاطفة السائدة Master Sentiment:

توجد عادة لدى الفرد عاطفة سائدة، قد تكون عاطفة نحو المال أو العلم أو نحو الوطن أو نحو أولاده، أو نحو ذاته، وإذا وجدت عاطفة سائدة فإنها توحد وجهة



العواطف والاتجاهات والدوافع المختلفة، فإذا تصورنا شخصا يحب المال حبا شديدا ولا يفضل على ذلك أمرا آخر فإن هذا الشخص يصادق من يساعدونه على ذلك ويكره من عداهم ولو كانوا أولاده ويقتر على نفسه ولا يشترك فى معروف أبدا.

وفي ذلك يشير قوله سبحانه وتعالى إلى هؤلاء فى كتابه العزيز: ﴿ كَلَّا بَل لَّا تُكْرِمُونَ الْيَتِيمَ ﴿١٧﴾ وَلَا تَحَاضُّونَ عَلَىٰ طَعَامِ الْمِسْكِينِ ﴿١٨﴾ وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلًا لَّمًّا ﴿١٩﴾ وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا ﴿٢٠﴾ ﴾ [الفجر]، وفى شخص آخر قد تكون العاطفة السائدة هى عاطفة حب الذات، فتجد جهوده كلها موجهة نحو ذاته لتعظيمها وإرضائها فهو يحب من يتحدثون عنه بالمدح ويعطف عليهم ويكرمهم ويكثر من الحديث عن نفسه ويحب أن يكون هو مركز الانتباه والإعجاب، وهذا هو الذى يسبب النزعات الدكتاتورية عند الإنسان ويجعله يريد من الآخرين أن يعبدوه من دون الله.

عاطفة اعتبار الذات:

تنشأ عاطفة اعتبار الذات بسبب التفاعلات المستمرة القائمة بين الفرد والمحيطين به، وهى تنشأ على مراحل كما يلى:

١- عند صغار الأطفال نجد أن تصرفاتهم تتعدل تبعا لمبدأ اللذة والألم، أى على المستوى الغريزى، فالطفل يمسك كل ما تقع عليه يده ويضعه فى فمه فإن استساغه ثبت عليه، وإن وجد طعمه غير مستساغ لفظه وابتعد عن تناوله، وبهذا نجد أن السلوك يثبت فى الناحية التى تجلب اللذة ويضعف فى الناحية التى تسبب الألم.

٢- يتعدل المستوى الغريزى للسلوك بالثواب والعقاب، فإذا كبر الطفل وعوقب على فعل أتاه بحرمانه من الحلوى مثلا أو رياضة يحبها أو لعبة يفضلها تعدل سلوكه على أساس الثواب والعقاب وحل الثواب والعقاب محل اللذة والألم فى المستوى الغريزى السابق.

٣- فى المرحلة الثالثة نجد أن السلوك يتعدل بالمدح والذم أو بعلامات الرضا والغضب أو السخط، فإثابة الطفل على بعض الأعمال تكون عادة مصحوبة بعبارات المدح وعلامات الرضا، وكذلك العقاب يكون معه بعض عبارات الذم وعلامات التألم والغضب ويكفى لبعض الأطفال أن نظهر لهم عدم ارتياحنا ليقلعوا عن بعض الأعمال ونبين لهم علامات الاغتباط، فيستمرون



فى أداء بعضها الآخر، وكثيـر من الأطفال عند شروعهم فى عمل ما ينظرون إلى وجوه أهليهم لعلهم يرون علامات خاصة يسترشدون بها للاستمرار فى العمل أو الانقطاع عنه، وبعـد ذلك يهتم بالسلوك بناء على مـوافقة الجمـاعة التى ينتمى إليها، ونتيجة لكل ما تقدم يحدد الطفل بعض الأعمال بأنها تتفق معـه، والبعض الآخر بأنهـا لا تتناسب معه، والأولى هـى التى كانت تجلب رضاء المجتـمع، بمعناه الواسع، والثانية هى التى كـانت تجلب له سخطه، ثم يكون الشخص فكرة عن نفسـه من تفاعلاته مع المجتمع، فـيرضى بعمل من الأعمال لأنه يـتفق مع فكرته عن نفسه ولا يرضى عن الآخـر لأنه لا ينسجم مع هذه الفكرة.

وهذه المرحلة التى يكوِّن المرء فيـها فكرة عن نفسه مـشتقة من رضـاء المجتمع يقف عندها كـثير من الـناس فلا ينمون بـعدها ولا يعملـون إلا على إرضاء المجتمع، وهذا يفسر محافظة بعض الناس على بعض العادات والتقاليد برغم اقتناعهم بفسادها ﴿بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّهْتَدُونَ ﴿٢٢﴾﴾ [الزخرف]، وفى هذا إشارة إلى حرص البعض على إرضاء المجتمع حتى ولو كان يؤمن بأن ما يفعله لا يتفق مع الحق والواجب.

٤- هناك مستوى أرقى من المستويات الثلاثة السابقة وفيه يقوم الإنسان بعمله بناء على فكرة خاصة أو تحقيقه لغرض أو مبدأ خاص، بصرف النظر عما قد يقع عليه من ثواب أو عـقاب أو يتجـه إليه من مـدح أو ذم، وبصرف النظر عن رضاء المجتمع عنه أو غضبه عليه وهذا ما يتصف به ناشرو المبادئ الدينية، أو الخلقـية أو الوطنيـة، وهم يسيـرون فى عملهم برغم المقـاومة الشـديدة التى يلقونها فى بعض الأحيان، وفى سيرة النبى ﷺ أمثلة كثيرة، ويكفى أن نذكر ما قـاله لعمه «أبى طالب» بعـد أن عرضت قريش عليـه المال والمنصب والجاه فقـال ﷺ: والله يا عم ، لو وضعوا الشـمس فى يمينى والقمـر فى يسارى على أن أترك هذا الأمر ، ما تركته حتى يظهره الله أو أهلك دونه».

العواطف والنمو الأخلاقى:

رأينا كيف أن العواطف ليست فطرية وأنها مكتسبة، وأن الطفل سرعان ما يكون عواطف نحو والديه وإخوته وأقاربه، وعندما تتكون هذه العواطف فإن سلوكه لا يتحدد ببساطة عن طريق اتباع مبدأ اللذة وتجنب الألم، وإنما يتحدد سلوكه عن طريق عواطفه



التى كونها وخاصة نحو والديه، فقد يقلع عن سلوك يجلب له خبرة سارة، إذا كان هذا السلوك يغضب والديه وقد يقبل على سلوك مؤلم له إذا كان فيه رضاء والديه ولن يسلك الطفل على هذا النحو إلا إذا كان قد كوَّن عاطفة حب نحو والديه، فالطفل فى باكورة حياته لا يكون لديه إحساس أخلاقى حقيقى ولكن توجد لديه بعض الأفكار عن الصواب والخطأ يمكن أن تقف أحيانا فى وجه دوافعه المؤقتة ولكن هذه الأفكار ليست مشيدة على أساس أخلاقى، «فالصواب» عند الطفل هو ببساطة ما يرضى الكبار، و«الخطأ»، هو ما يغضبهم وليست هناك معايير معينة لدى الفرد حتى تتكون لديه العواطف المعنوية.

ويعتمد القانون الأخلاقى للبالغ اعتمادا أساسيا على العواطف المكتسبة خلال الطفولة والشباب، وعلى ذلك فالعواطف ليست حافزة للسلوك فحسب بل هى أيضا عوامل ضابطة ومحددة له، وكثيرا ما تقف عواطفه حائلا دون تحقيق نزوة داخلية جامحة، فالعواطف التى تتكون بطريقة صحيحة سليمة تمثل ميلا سائدا عند الفرد يرشده فى سلوكه الشخصى والاجتماعى وأن عواطف التلميذ الطيبة نحو مدرسته ومدرسيه لتحول دون ارتكاب أى عمل غير مرغوب فيه، فهو إن قام بهذا العمل غير المرغوب فيه يكون قد أساء إلى موضوع عاطفته.

ومن العواطف المعنوية الهامة التى تتكون لدى الأطفال عاطفة العدل، وحب العدل يكون واضحا عند كل الأطفال تقريبا عندما يصلون إلى مرحلة الاهتمام الحقيقى بأترابهم ويحدث ذلك فى سن السادسة تقريبا.

ثم هناك عاطفة اعتبار الذات التى شرحناها من قبل وتعد أساس الأخلاقيات، إذ إنها تتضمن وجود معيار أو مثال يضعه الفرد نصب عينيه فى كل ما يصدر عنه من سلوك، وهذه العاطفة تعد معنوية لأنها موجهة نحو المثل الأعلى للفرد أى ما ينبغى أن يكون وليس ما هو عليه بالفعل.

ويعتمد ما ينميه الطفل من العواطف المعنوية الأخرى على ظروف حياته بوجه عام وعلى الكبار الذين يتعامل معهم بوجه خاص، ولقد أبانت الاستقصاءات والدراسات عن أصل ونمو العواطف المعنوية التى ترتبط بأشخاص معينين، فعندما يعجب بفرد ما - أو حتى بشخصية تاريخية أو خيالية - فإنه يميل لاعتناق العواطف المعنوية التى يتصف بها هذا الشخص موضوع إعجابه ويعتبره مثله الأعلى وقدوته الصالحة ويتقمص شخصيته من حيث أفكاره وسلوكه من فرط إعجابه به.



وكثير منا يعتبرون النبى ﷺ وعمر بن الخطاب وعمر بن عبد العزيز رضى الله عنهما أمثلتهم العليا.

العواطف والشخصية:

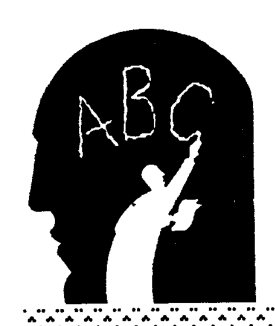
العواطف ذات أهمية بالغة لكل من الفرد والمجتمع فهى تنظم الحياة الانفعالية والنزوعية، وبغير العواطف تصبح حياتنا الانفعالية فوضى خالية من النظام أو الثبات أو الاستمرار، وتصبح تحت رحمة الانفعالات اللحظية العابرة ولكن وجود عواطف أى وجود ميول راسخة وارتباطات وتعلقات، واتجاهات محددة غالبا ما يؤدى بنا إلى أن نقاوم النزوات اللحظية والدوافع العابرة من أجل إرضاءات أكثر دوما.

وتعزى بعض الفروق الفردية فى الشخصية إلى العواطف، فلدى كل فرد راشد يوجد عدد كبير من العواطف، ولكن عددا قليلا منها - وقد لا يتعدى عاطفة واحدة - هو الذى يكون قويا مسيطرا سائدا، ويكون بمثابة النواة التى تنتظم حولها العواطف الأقل سيطرة، وتتأثر شخصية الفرد إلى حد كبير بما لديه من هذه العواطف السائدة مثل الطموح الشخصى والولع بالبحث العلمى وحب المال الشديد، وحب العمل، والبخل وحب حياة الريف والحرص على السمعة الطيبة. إن معرفة العواطف السائدة لدى الفرد تلقى ضوءا كبيرا على الشخصية.

العواطف والتربية:

ليست العاطفة حافزا للسلوك فحسب بل هى أيضا ضابطة وموجهة له، فكثيرا ما تقف عواطفنا دون تحقيق نزوة لحظية أو شهوة وقتية، فالعاطفة السائدة التى تتكون بطريقة سليمة صحيحة تمثل ميلا سائدا عند الطفل يكون موجها له وهاديا فى تفاعله الاجتماعى وعلاقاته البيئية، ومن ثم ينبغى أن نعنى بتكوين العواطف السائدة عند تلاميذنا فى مراحل التعليم المختلفة، وأن نعمل على غرس العواطف القوية، فمن شبَّ على حب أسرته أو مدرسته كان أدنى إلى أن يحب وطنه، ومن شبَّ على كره أسرته أو مدرسته ومدرسيه شاع فى نفسه الكره لكل سلطة تعترضه أو تواجهه فى مستقبل حياته، فاحترام الطفل لوالديه ولمدرسيه أساس احترامه لنفسه ولكل سلطة مادية أو روحية فيما بعد.





الفصل الثامن

التعلم

- الإدراك الحسي نافذة التعلم
- التعلم - النضج - طرق التعلم



الإدراك الحسى *Perception*

عملية الإدراك الحسى:

الإدراك الحسى هو الوسيلة التى يتصل بها الإنسان مع بيئته فهو لا يستطيع أن يأكل إلا إذا أدرك بطريقة ما أن ثمة ما يؤكل فى بيئته، ولا يستطيع أن يحافظ على حياته إلا إذا أدرك وجود الأخطار التى تهدد حياته فيتجنبها.

وشرطا الإدراك الحسى هما: وجود الذات التى تدرك، والموضوع الذى يدرك أو العالم الخارجى الذى يمكن أن تدركه الذات البشرية، فعالمنا الخارجى يمتلئ بالكثير من الأشياء والتى ننظرها ونسمعها ونشم رائحتها.

والحواس هى المنافذ الرئيسية للإنسان على العالم الخارجى وهى الأجهزة التى زود بها الإنسان للاتصال بهذا العالم، ويحدث الإحساس عادة عن طريق تنمية أطراف الأعصاب الموجودة فى الأعضاء الحسية وانتقال هذا التنبيه فى الأعصاب الحسية إلى المخ، ومن ثم يحدث الإحساس، والمؤثرات الحسية الخارجية تستقبلها العين، والأذن والأنف، واللسان، والجلد، وتنتج عنها الإحساسات الآتية:

١- **إحساسات بصرية:** وعضوها المستقبل هو العين التى تتأثر بالموجات الضوئية.

٢- **إحساسات صوتية:** وعضوها المستقبل هو الأذن التى تتأثر بالموجات الصوتية.

٣- **إحساسات كيميائية:** وعضوها المستقبل هو الأنف والفم اللذان يتأثران بالمركبات الغازية أو السائلة.

٤- **إحساسات اللمس أو الضغط:** وعضوها المستقبل سطح الجلد.

٥- **إحساسات حرارية:** وعضوها المستقبل سطح الجلد فى أماكنه المختلفة عن الأولى تبعا لتوزيع الأطراف العصبية الخاصة بها.

وهناك إحساسات تأتى من مؤثرات داخلية فتنقلها أعصاب داخلية وذلك كالإحساس بالجوع، وامتلاء المثانة بالبول وألم الأسنان.

أما الإحساسات المفصلية والعضلية فتوجد الأعصاب المستقبلة لها فى العضلات والمفاصل، والمؤثرات التى تبعثها هى الحركة وتقلص العضلات.

وأهم ما يميز الخبرات الحسية أنها دائما ترتبط بأشياء، فنحن إذا سمعنا صوتا نقول هذا صوت سيارة، أو هذا صوت محمد أو على، وحين نبصر فإننا نرى كتبا أو

رجلا أو ضوء مصباح وهكذا فى كل الإحساسات المختلفة أى أننا نقوم بتمييز الإحساسات وتحديد الشيء الذى تبعث منه المؤثرات فنعطيه أسماء ونستجيب له بشكل يتفق وتفسيرنا وتحديدنا، وعملية التفسير والتحديد للإحساسات المنبعثة عن مؤثرات حسية تسمى بعملية الإدراك الحسى، فالإدراك الحسى إذن هو:

عملية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة، ويقوم فيها الفرد بإعطاء تفسير وتحديد هذه المؤثرات.

خصائص عملية الإدراك الحسى:

١- الإدراك الحسى عملية معقدة وفيها فاعلية:

لا يقف الفرد من التنبيهات الحسية موقف المستقبل فقط بل يتناولها بالتأويل ويفرغ عليها من عنده ما يجعلها أشياء ذات معنى، فالعقل يضيف ويحذف وينظم ويؤول ما يصل إليه من إحساسات، فإذا سمع صوتا، حدد صاحب هذا الصوت، ودلالة هذا الصوت من فرح أو ألم أو نداء أو إعجاب أو استنكار.

٢- الإدراك الحسى استجابة كلية:

كان علم النفس الترابطى القديم يزعم أن إدراكنا العالم الخارجى يبدأ بإحساسات منفصلة يترابط بعضها مع بعض حتى تتألف فيها المدركات الحسية، فليس المدرك الحسى إلا مجموعة مركبة من إحساسات متراصة مترابطة، فإذا رشف الفرد رشفة من كوب شاى لم يزد ما يخبره على إحساسات منفصلة من الحلاوة والحرارة والرائحة، ولكن مدرسة الجشطالت بينت فساد هذا الرأى وأكدت أن هذه الإحساسات المنفصلة لا وجود لها فى الواقع، بل فى ذهن الشخص الذى يقوم بعملية التأمل الباطنى فطعم هذا الشراب إنما هو حالة شعورية عامة إجمالية يتعذر تحليلها ووصفها والتحليل يفسد هذه الوحدة ويذهب بخصائصها، فالذى يشرب الشاى يتكون عنده إدراك حسى كلى يشمل اللون والطعم والرائحة وهى كلها معا مدركا حسيا كليا يستجيب له الفرد بالقبول أو عدم القبول، فالإدراك الحسى عملية إضافة وتجميع أو عملية تكامل وتأويل.

٣- الإدراك الحسى يسير من المجمل إلى المفصل:

لو ألقى الإنسان بنظرة على شخص أو على صورة لكان أول ما يراه من الشخص شكله العام، ومن الصورة انطباعا مجملا، ثم إذا أطال النظر والتأمل أخذت تفاصيل الشخص أو الصورة تتراءى له واحدة بعد أخرى.



وقد أجريت تجارب عدة دلت على أن الإدراك الحسى عند الإنسان وخاصة الإدراك البصرى يكون فى مبدئه إجماليا كليا، فطالب الجامعة فى عملية القراءة لا يقرأ حرفا بحرف، أى لا تنتقل عينه من حرف إلى حرف، بل تنتقل فى قفزات تعقب كل قفزة وقفة، ويتم الإدراك فى أثناء الوقفات إذ يتعرف الإنسان على مجموعات معينة من الحروف يشغله إدراكها الإجمالى عن إدراك تفاصيلها، ولهذا السبب لا يدرك الإنسان أحيانا الخطأ أو الحذف أو التغيير فى الكلمات المقروءة وخاصة إن كانت مألوفة لديه.

وقد أفاد رجال التربية من هذه الظاهرة، ففى تعليم الأطفال الرسم الآن لا يبدأ مدرس الرسم بتدريب التلاميذ على رسم الخطوط والدوائر والأشكال البسيطة بل يبدأ بتكليف التلاميذ رسم الحوادث والمناظر الطبيعية والقصص، كذلك الحال فى رسم الخرائط الجغرافية إذ يبدأ التلاميذ برسم تخطيط عام بدون الاهتمام بالتفاصيل والمنحنيات فى أول الأمر، بل يضيفونها تدريجيا كلما اقتضى الأمر ذلك.

٤- الإدراك الحسى والانتباه:

الانتباه استعداد عام وظيفته توجيه الشعور إلى شىء معين أو تركيز الشعور فيه والإنسان لا يتنبه إلى جميع المنبهات الخارجية والداخلية التى تؤثر فيه من كل جانب وفى كل لحظة، بل يختار منها ما يهمه ويستجيب لحاجاته الوقتية أو الدائمة. ففى الانتباه ينشط الفرد ويريد أن يفعل شيئا وكما أنه يختار بعض الموضوعات وينتبه إليها أى يجعلها فى بؤرة شعوره، وكلما ازداد تجاهله هذا اشتد تركيزه فيما ينتبه إليه.

وإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور فى شىء، فالإدراك هو معرفة هذا الشىء فالانتباه يسبق الإدراك ويمهد له أنه يهيئ الفرد للإدراك وتعرف الملاحظة بأنها إدراك يصحبه حصر الانتباه فى شىء معين بقصد فحصه ومعرفة صفاته وخواصه.

٥- الإدراك الحسى والسلوك:

تعمل البيئة على تنشيط سلوك الفرد نتيجة لما يصدر عنها من منبهات:

فإذا سمعت صوت بوق سيارة من خلفى سرت بسيارتى على جانب الطريق لأفسح لها لتمر، والضوء الأحمر فى مفترق الطريق يحملنى على التوقف والانتظار، ولون قماش جميل يدفعنى إلى الشراء، فالإدراك وسيلة الاتصال بالعالم الخارجى وهو الذى يجعل الفرد يكيف سلوكه، ولهذا فإن الإدراك والسلوك ظاهرتان متضامنتان لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى.



٦- الإدراك الحسى عملية انتقائية:

إن أغلب المواقف التى تعرض لنا مواقف معقدة تشتمل على عدد لا حصر له من الجوانب والنواحى التى يمكن إدراكها، وليس فى وسع أحد أن يدركها جميعا بل إنه يدرك نواحى وجوانب معينة فى لحظة معينة كذلك يختلف الناس بعضهم عن بعض من حيث ما يدركونه من موقف معين.

العوامل التى تؤثر فى الإدراك الحسى:

هناك نوعان من العوامل:

١- عوامل ذاتية.

٢- عوامل موضوعية.

أولا: العوامل الذاتية: Subjective Factors

١ - الحاجات العضوية الفسيولوجية Physiological Needs

إذا شعر الفرد بالجوع غلب عليه إدراك الأطعمة وروائحها فى مجال إدراكه والمثل العامى يقول: « الجوعان يحلم بسوق العيش ».

٢- الاتجاه العقلى:

إن الفرد يدرك عادة ما يتوقع أن يدركه أو ما هو مهيأ نفسيا لإدراكه، ومن التجارب التى أجريت لإثبات أثر الاتجاه العقلى فى الإدراك الحسى تجربة قام بها مورفى Morphy وآخرون إذ حرم جماعة من الطعام لفترات مختلفة وعرض عليهم ومن خلف لوح زجاجى أشياء مختلفة عددها ثمانون وكانت تبدو هذه الأشياء من خلف اللوح الزجاجى غير واضحة عن عمد، وكان على الأفراد فى هذه التجربة تحديد أسماء الأشياء التى يرونها فكانت نسبة إدراكهم لما يرون على أنه مأكولات تزداد كلما زادت فترة الجوع.

٣ - الحالة المزاجية المؤقتة:

كلف أحد الباحثين بضعة أشخاص وصف صورة معينة وهم فى حالات مزاجية مختلفة من الرضا والتزمت والقلق، أما الصورة فتمثل أربعة من التلاميذ يجلسون فى الشمس يكتبون ويستمعون إلى المذياع.



فجاءت الأوصاف مـختلفة باختلاف الحالات المزاجيـة قال أحدهم وهو فى حالة الرضا: إن التلاميـذ فى حالة انسجام تام يستمعـون إلى الموسيقى ولا يفكرون فى شيء ألبتـة، وقال من هو فى حالة التـزمت أنهم يحاولون المذاكـرة عبثـا، ومن هو فى حالة القلق: أنهم يستـمعون إلى مبـاراة كرة القدم ويبدو أنهم فى مـباراة حاميـة ويظهر على أحدهم أن فريقه خسر المباراة.

وهكذا أثرت الحالة المزاجية فى الإدراك.

٤ - ثقافة الشخص ومعتقداته:

إن معتقداتنا وتقالـيدنا ونوع الحضارة التى نشأنا فيها تؤثر فيمـا ندركه وفى كيفية تأويلنا إياه، فالإسبانى فى حفل المصارعة للثيران لا يرى فيها إلا مهارة المصارع وجرأته، بينما لا يرى العربى فيها إلا قسوة على الحيوان.

ثانيا: العوامل الموضوعية Objective Factors

ويقصد بها تلك العوامل التى لا ترجع إلى شخصية الفرد ودوافعه ومعتقداته.

ولو تأملنا فيما حولنا من موضوعـات العالم الخارجى لرأينا أن هناك أشياء معينة تتضح وتبرز فى مجال الإدراك فى حين تبدو أخرى أقل وضوحا وبروزا، وإذا نظرنا إلى قطعة قماش ذات رسـوم، رأينا الرسوم ولم نر ما بينها من مساحـات خاوية ولو حاولنا أن ننظر إلى هذه المساحـات وحدها دون أن ننظر إلى الرسوم، شعرنـا بشيء من الجهد يحملنا على العودة إلى رؤية الرسوم؛ لذا يقال: إننا ندرك الأشياء ولا ندرك ما بينها من ثغرات.

كذلك فيما ندركه بآذاننا فنحن نسمع اللحن بوضوح ولا نسمع مصاحباته وبطانته إلا همسا، كما تميز صوت رجل وسط الضوضاء التى تحيط به.

وعلى هذا فإن هناك أشـياء تفرض وجـودها على إدراكنا فرضـا دون سواها من الأشياء هذه الأشياء تسمى اصطلاحا الصيغ.

ولو تأملنا أية صـيغة لرأينا أنهـا تتألف من « شكل » له إطار خـارجى يبرز على أرضية تكون أقل منه وضـوحا وبروزا، فالنقش المرسوم على القماش صـيغة، والشكل الهندسى صيغة والبقعة السوداء تبدو شكلا على أرضـية بيضاء، والعكس البقعة البيضاء تبدو شكلا على أرضية سوداء.

وقد اهتمت مدرسة الجشطالت بدراسة العوامل الموضوعية التى تضطرنا إلى إدراك صيغ معينة فى العالم الخارجى وتجعلنا ندركها « أشكالا » تبرز على (أرضيات) أقل منها وضوحا وبروزا.

من هذه العوامل:

١- عامل الاتصال: فالنقط المبينة فى شكل (٢) لا تدرك كل نقطة منها على حدة بل تدرك سلسلة من النقط.

. . . .

. . . .

. . . .

شكل (٢) عامل الاتصال

٢- عامل التقـارب: إذا أزلنا بعض النقط فإن هذه السلسلة سوف تبـدو كما فى شكل (٣) مجـموعة من الأزواج، بحـيث تدرك كل زوج من النقطة صيـغة مستقلة بذاتها.

.. ..

.. ..

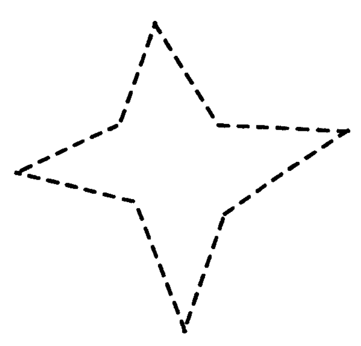
.. ..

شكل (٣) -٠(عامل التقارب)

٣- عامل التشـابه: فالأشياء أو النقط المتشـابهة فى اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة ندركها صيغا مستقلة (انظر شكل ٤).

شكل (٤) - (عامل التشابه)

٤- عامل الشمول: فالشكل التـالى (انظر شكل ٥) يميل بنا إلى أن ندركه نجمة لا أشكالا متفرقة.



شكل (٥) - (عامل الشمول)

الخطأ فى الإدراك الحسى:

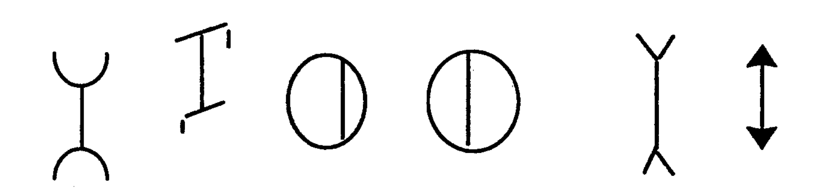
كل منا معرض لأن يخطئ فى إدراكه، وقـد يعود هذا الخطأ إلى عوامل ذاتية من الفرد المدرك أو إلى عوامل موضوعية تتـعلق بصيغة الشىء المدرك، فمن العوامل الذاتية التى تسبب الخطأ فى الإدراك الاضطراب والإيحـاء، ومن أمثلة الخطأ فى الإدراك الناتج عن صيغة المدرك الخداع البصرى كما سنوضح فيما يلى:

١- **الاضطراب:** يؤدى الاضطراب عند الفرد إلى احتـمال الخطأ فى إدراكه وهذه ظاهرة معروفة، فالتلميذ المضطرب يخطئ فى قراءة الأسئلة وفى نوبة الغضب أو الخوف لا نميز الأشخاص تماما.

٢- **الإيحاء:** ويؤدى الإيحاء إلى الخطأ فى الإدراك فمن التجارب التى أجريت أن أحد الأستاذة أحضر زجاجة مـغلقة وقال لطلبته أن بها عطرا قويا وطلب ممن يبدأ فى شم هذه الرائحة أن يرفع إصبعه فرفع عدد من الطلبة أصابعهم، ولم يكن بهذه الزجـاجة سوى مـاء لا رائحة له ويسـتغل هواة الألعاب السـحرية الإيحاء بجعل الناس يرون ما يرغبون لهم رؤيته.

٣- **الخداع البصرى:** ويمدنا ميـدان الإدراك البصرى بأمثلة كثـيرة لظاهرة الخداع البصرى العـادى الناشئ عن طبيعة المؤثر نفسـه، فالخطوط الطولية من (شكل ٦) متساوية غير أن بعضها يبدو أقصر من الأخرى.





شكل (٦) - (الخداع البصرى)

ومن أمثلة الخداع البصرى العادى الحركة الظاهرة فى الأفلام السينمائية، فالصور التى نراها معروضة على الشاشة ثابتة وليست متحركة كما تبدو لنا، إذ إن هذه الحركة موجودة فقط فى إدراكنا لها، فالفيلم ليس إلا مجموعة من الصور الثابتة تختلف الواحدة فيها عن الثانية اختلافا طفيفا فإذا عرضت بسرعة أدى هذا إلى ظهور الحركة التى نراها.

تحسين الإدراك الحسى:

نظرا لما للإدراك من أهمية فى حياتنا العملية واشتراكه فى كثير من العمليات النفسية كان الإدراك الجيد أمرا ضروريا، ويتحسن الإدراك بزيادة الخبرة العملية بالأشياء، وبمقارنة الفرد لإدراكه بإدراك الآخرين، ومما يساعد على تحسين الإدراك عدم الاضطراب والهدوء والحذر من العوامل الذاتية والتدريب.

التعلم Learning

معنى التعلم:

لكى نفهم معنى التعلم نسوق هذا المثل العملى: يبعث الآباء بأبنائهم إلى المدرسة وينتظر الآباء عودة الأبنـاء من المدرسة فى أول يوم ويسألونهم متلهفين مـاذا تعلموه ؟ ويفرحون إذا مـا ردد لهم الأبناء أرقاما من واحد إلى عشـرة أو رددوا الحروف الأبجدية من الألف إلى الياء، ماذا حدث ؟

قامت المعلمة بترديد الأرقام أو الحروف الأبجدية، ورددها الأطفال من بعدها عدة مرات، ثم سألتهم تكرارها وحدهم، فأحيانا يصـيبون وأحيانا يخطئون، وهم يتناقشون فيما بـينهم ويتباهون مما كان يدفع البعض إلى إجـادة لفظ، فلما عادوا إلى المنزل أحس الآباء بأن هناك شيئا جديدا عرفه الأطفـال، أو بمعنى آخر حدث تغير فى أطفالهم، لقد قام الأطفال بنشاط معين وأدى هذا النشاط إلى التغيير.

وهناك مثل آخر ينزل الطفل أو الكبير إلى البحـر ليتعلم السباحة ويغطس فى الماء ويشرب قليلا من ماء البـحر، ثم يعود ويكرر التدريب وقد يوجهه مـدرب، وبعد فترة يتقن السباحة ويسبح بسرعة وبسهولة ويسر، لقد تعلم السباحة.

واصطلاح التـعلم فى علم النفس أوسع مـعنى من المفهـوم العادى المعـروف بين جمهرة الناس فـهو لا يقتصر على التعلم المدرسى المقصـود، أو التعلم الذى يحتاج إلى دراسة ومـجهـود، بل إنه يشمل عـلاوة على ذلك كل مـا يكتسـبه الفرد مـن اتجاهات ومهارات وعادات حركـية أو لفظية أو عقلية أو خلقية، سواء تم هذا الاكـتساب بطريقة متعمدة أو بطريقة غير متعمدة.

وبهذا المفهوم يكون التعلم مرادفا للاكتساب والتعود بأوسع معنى لها.

فاكتساب الاتجاهـات النفسية والعواطف والميول والسمات الخلقية والعـقد النفسية والضمير يتم عن طريق التعلم.

ماذا يتعلم الفرد؟

١- العادات والمهارات:

وتشمل أوجه النشاط مثل المشى والجرى والقفز والرفع والخفض وما إلى ذلك من العمليـات الجسمـانية التى تتدخل فـيها العـضلات الإرادية، كذلك الأصـوات والكتابة



والعزف على الآلات الموسيقية والمهارات اليدوية التى تدخل فيها العضلات الدقيقة كعضلات أصابع اليد، (الكتابة على الآلة الكاتبة) والجراحة التى تعتمد على دقة أصابع الطبيب، والمهارات عبارة عن عادات حركية لها أهداف اجتماعية كمهارة الكتابة على الآلة الكاتبة مثلا، والعادة عبارة عن أى نشاط يقوم به الفرد بطريقة آلية وبسهولة نتيجة التكرار، وتتكون من أنماط حركية معروفة بصرف النظر عن الهدف من النشاط، فطريقة لبس الملابس تصبح عادة لدى الفرد، وكذلك الطريقة التى يشعل بها سيجارته وطريقة جلوسه وسيره ونومه وهكذا.

والعلاقة بين العادة والمهارة علاقة وثيقة، فالكتابة باليد اليمنى عادة ومهارة، أما الضحك بصوت مرتفع فيعتبر عادة ولكنه ليس بمهارة، وهو يعتبر مهارة فى مثل الأدوار الهزلية.

٢- المعلومات والمعانى:

يكتسب الفرد منذ ولادته المعلومات والمعانى باستمرار حتى يتمكن من التفاعل مع غيره من الأفراد فى ثقافته، إذ يتعلم أسماء الناس والحيوانات والأشياء والأماكن وما إليها، كما يتعلم اللغة والحساب ويعرف الأحداث التاريخية ويفهم المبادئ العلمية والتشابه والاختلاف بين الأشياء، كما تتكون لديه ذكرياته الخاصة، وهذه وغيرها معلومات يكتسبها الفرد بالتعلم، وتدخل كل هذه المعلومات ضمن حصيلة خبرات الفرد التى يستعين بها فى حل مشاكله كما تساعده على ربط الماضى بالمستقبل.

٣- السلوك الاجتماعى:

الإنسان حيوان اجتماعى وهو فى تفاعل مستمر مع أفراد ثقافته ويتعلم فى أثناء هذا التفاعل كيف يعبر عن انفعالاته وكيف يؤثر فى الأفراد ويتأثر بهم، ويكتسب بذلك ميوله واتجاهاته النفسية وفكرته عن نفسه والدور الذى يلعبه فى الحياة كابن أو ابنة ثم كطالب ثم كمواطن.

٤- مميزات الفرد الخاصة:

ويقصد بها المميزات الفردية الخاصة كالسمات التى تميزه كفرد، وهذه المميزات تميز الفرد بشكل واضح مثل طريقة الضحك والكلام والمشى وبعض الحركات العصبية اللاإرادية كرفع الحاجبين مثلا أو تحريك أى جزء من الوجه والجسم، وتعتبر هذه العمليات كلها عمليات مكتسبة تعلمها الأفراد نتيجة لخبراتهم الخاصة.



تعريف التعلم:

يمكن أن نعرف التعلم على هذا الأساس بالتعريف التالى:

التعلم تغير أو تعديل فى سلوك الكائن الحى، أدى إليه قيام الكائن بنوع من النشاط، بحيث يشترط ألا يكون هذا التغير أو التعديل قد تم نتيجة النضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب أو التخدير.

نتائج عملية التعلم:

والتعلم عملية داخلية فى الفرد لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة إنما نحن نحكم عليه بآثاره ونتائجه، أما نتائج التعلم فهى ما نلمسه ونلاحظه ونقيسه.

ولا شك أن عملية التعلم أكثر ضرورة للإنسان منها لدى أى كائن حى آخر؛ نظرا لأن الإنسان يعيش فى بيئة بعيدة كل البعد عن الطبيعة الأولى، فنحن نعيش فى مجتمع متحضر معقد له من أساليبه الخاصة والعامة، ما يبعد كل البعد عن البيئة الطبيعية التى نشأ فيها الإنسان الأول، فالطفل فى نموه مثلا يتعلم أمورا كثيرة مثل ضبط عمليتى الإخراج واكتساب اللغة وأساليب التكيف الشخصى، ونحن لا نستجيب لكل موقف استجابة واحدة معينة، بمعنى أننا لا نقف عند حد الأسلوب الفطرى من السلوك بل نكتسب أنماطا معينة من السلوك، وهذه الأنماط هى العادات، فالعادات هى نمط أو أسلوب أو طراز معين من السلوك المكتسب الذى تعلمه الإنسان فى أثناء حياته وفقا للظروف المختلفة التى يعيش فيها، والعادة بعد اكتسابها تحتل فى حياة الفرد منزله كبيرة؛ لأن الإنسان الراشد عبارة عن مجموعة من العادات التى تكونّ جزءا من شخصيته، فكل منا له عاداته الخاصة المتعلقة بمأكله وملبسه وطريقة كتابته وطريقة سيره فى الطريق، كما أن له عاداته الفكرية الخاصة أعنى الطريقة التى يفكر بها والتى يقابل بها مشاكله، كما أن له عاداته الوجدانية الخاصة الممثلة فى عواطفه فيما يحبه ويكرهه وميوله واتجاهاته وقيمه.

والعادات تؤدى غرضا حيويا فى حياة الإنسان، إذ إنها تساعده على التوافق مع المجتمع الخارجى بأقل مجهود ممكن وإجراء أكثر ما يمكن من أفعال بطريقة آلية لا تفكير فيها، لذلك يجب أن نعنى عناية خاصة بتكوين العادات الصالحة عند الأطفال فى مراحل النمو المختلفة، فعلى مدى ما ننمى فيهم من عادات طيبة يشبون وقد أصبحوا مواطنين صالحين يشاركون فى رفاهية المجتمع وإسعاده فى كل ناحية من نواحيه.



ومهمة المدرسة على هذا الأساس لا تقتصر على تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة، إنما يجب أن تتعدى هذا إلى أن تسهم إيجابيا فى تحقيق الأهداف التربوية العامة بجانب الأهداف التربوية الخاصة بكل مرحلة.

النضج والتعلم:

يجب أن نميز بين النضج والتعلم ويقصد بالنضج التغيرات الداخلية فى الكائن الحى أو الفرد التى ترجع إلى تكوينه الفسيولوجى والعضوى، وخاصة الجهاز العصبى، فالتغيرات التى ترجع إلى النضج هى تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، وهى نتيجة التكوين الداخلى فى الفرد، ولا تلعب العوامل البيئية، أى الخارجية دورا فى خلق هذه التغيرات وإبداعها ولكن يقتصر دور العوامل البيئية على تدعيمها وتوجيهها.

التدريب والنضج:

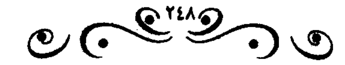
يجب أن نميز النضج والتدريب وأوضح مثال لذلك تعلم اللغة عند الطفل، فالطفل لا يتعلم الكلام حتى وقت متأخر نسبيا ولكن اللغة التى يتعلمها هى التى يسمعها بمعنى أن قدرة الطفل على تعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتى ووظائفه العقلية، أما اللغة نفسها التى يتكلم بها سواء العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية فإنها تتوقف على تدريبه، فإذا شب فى بيئة تتكلم العربية تعلم اللغة العربية، وهكذا يكون النضج غير كاف بنفسه لتحقيق عملية التعلم وإن كان شرطا ضروريا لها، والنضج نوعان:

١- النضج العضوى:

يقصد بالنضج العضوى، النمو الجسمى السوى لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التى يتعلم الفرد فى مجالها، فالطفل مثلا لا يستطيع المشى إلا إذا قويت عضلات ساقيه، ومن الخطأ أن نرغم الطفل على المشى إذا لم يكن قد وصل نضج ساقيه إلى المستوى المطلوب لأى سبب من الأسباب كإصابته بلين العظام مثلا، وفى هذه الحالة يكون تدريبه على المشى قبل علاجه مضرا له.

٢- النضج العقلى:

ويقصد بالنضج العقلى درجة النمو العامة فى الوظائف العقلية، فالطفل فى سن التاسعة مثلا يحفظ عمليات الضرب آليا دون فهم منه لمدلول هذه العمليات، ويكتفى فى هذه المرحلة بأن نطلب منه حفظ عمليات الضرب بدون أن نسأله تفسيرا لها، وفى



مرحلة متقدمة بعد ذلك يستطيع أن يدرك أن ٩×٧ هى مجموع ٧ تسع مرات أو مجموع ٩ سبع مرات.

والنضج العقلى فى دور المراهقة يتمثل فى نمو القوى العقلية كالحكم والتعليل والفهم والذاكرة وتركيز الانتباه وتزداد حواس المراهق دقة وإرهافا كاللمس والذوق والسمع.

ويمكن تلخيص العلاقة بين النضج والتعلم فيما يلى:

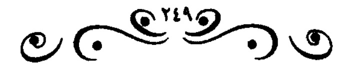
١- يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التى تعتبر مسئولة عن أداء الفرد فى تعلمه موضوعا ما، ومن العبث محاولة إكساب فرد القدرة على أداء عمل ما إذا لم يكن نضجه ييسر له الأداء، ومن هذا يعتبر النضج شرطا للتعلم، فلا يمكن تدريس القراءة للطفل، إلا إذا كان مستعدا وناضجا لقبولها وتعلمها أى عنده استعداده للقراءة Reading Readiness.

٢- النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم، بل لا بد من توافر شرط الممارسة، بمعنى أن الطفل فى سن السابعة ييسر له نضجه اكتساب القدرة على الكتابة والقراءة لكنه لا يستطيع اكتساب هذه الأمور إلا بالخبرة والممارسة Experience and Practice.

٣- أساليب النشاط الضرورية للكائن الحى كالمشى عند الإنسان والحيوان والعوم عند السمك والطيران للطيور تتأثر قليلا بالتدريب والممارسة، فالإسراع بالتدريب قبل النضج قد يعوق الطفل ولكن التدريب قبل النضج قد يعوق الطفل ولكن التدريب فى الشهر الثانى عشر أو الثالث عشر من عمر الطفل مثلا، يفيده فى عملية التناسق بين ساقيه واحتفاظه بحالة التوازن الرأسى المتحرك بطريقة صحيحة أطول مدة ممكنة.

الدافعية Motivation:

لعل أهم مبدأ فى التعلم هو وجود الدافع إذ بينت التجارب أن الحيوانات الجائعة تتعلم أسرع من الحيوانات غير الجائعة، ووجود الحوافز المالية والمعنوية تساعد على زيادة نشاط العمال وكثرة إنتاجهم، والثواب سواء كان ماديا أو معنويا يساعد على زيادة تحصيل التلاميذ.



وتتحكم المدرسة عادة فى توجيه سلوك الطفل عن طريق تهيئة الحوافز وهذه تتضمن الثواب والعقاب فى مظاهرهما المختلفة، من مدح وذم ونجاح وفشل، وأثر معرفة الطفل لنتائج أوجه النشاط التى تقوم بها.

١- الثواب والعقاب: Reward and Punishment

(أ) الثواب أفضل من العقاب، والمدح أفضل من اللوم بوجه عام.

(ب) الثواب يؤدى بالفرد إلى تكرار ما يثاب عليه فى حين أن العقاب قد لا يمنعه من معاودة الخطأ، بل قد يؤدى إلى تكرار الخطأ ورسوخه، فالطفل الذى يتبول لا إراديا يزيده العقاب سوءا، والمراهق الذى يجنح إلى الخيال لا يفيد ضربه فى الإقلاع عن أحلام اليقظة.

(ج) العقاب باعث على التعلم ولكن أثره يختلف باختلاف الأفراد وذلك بشرط أن يكون العقاب معقولا؛ لأن الإسراف فى العقاب قد يورث الشعور بالنقص وكره المعلم أو مادته وضعف الثقة بالنفس.

(د) الجزاء العاجل ثوابا كان أم عقابا أجدى من الجزاء الآجل.

(هـ) العقاب فى صورة حرمان من الامتيازات قد يجدى فى بعض الأحيان ومع هذا يجب مراعاة الحرص والفوارق الفردية فى استعماله، ومن أمثلة الحرمان من الامتيازات عدم إشراك المذنب فى نشاط فريقه الرياضى أو الأندية التى تشترك فيها أو حرمانه من رحلات المدرسة مؤقتا.

(و) اللوم الفردى - غير العلنى - هو النوع الوحيد من العقاب الذى تربو فائدته على ضرره بقدر طفيف مع ضرورة استخدام الإقناع والاعتراف من جانب المذنب بما جناه وبخطئه فى تصرفه.

(ز) العقاب يزداد ضرره وعقم أثره على قدر ما يجرح من كبرياء المعاقب ويمس احترامه لذاته ويجعله يفقد ماء وجهه، والواقع أن العقاب باعث سلبى قد يحمل الفرد على تجنب الخطأ، لكنه يندر أن يوجهه توجيها واضحا إلى ما يجب عليه أن يعمله وهذا على عكس الثواب، ولهذا ينصح بأن تكون العقوبة فردية دون إعلان عنها.



٢- المدح والذم Praising and Blaming :

يعتبر المدح نوعا من الثواب، كما يعتبر الذم نوعا من العقاب.

ومن التجارب المشهورة لبيان أثر كل منهما تجربة قامت بها هارلوك Harlock توضح الأثر النسبى لكل منهما فى علم مادة الحساب إذ أعطت اختيارا مبدئيا فى الجمع لمجموعة من التلاميذ ثم قسمت المجموعة كلها إلى أربع فئات متكافئة، وأعطت هذه الفئات سلسلة من الاختيارات فى الجمع واستعملت الثناء مع المجموعة الأولى، على حين استعملت الذم مع المجموعة الثانية، وتجاهلت المجموعة الثالثة فلا مدح ولا ذم، أما الفئة الرابعة فاستخدمتها كمجموعة للمقارنة تعمل تحت الظروف العادية فى المدرسة.

وقد كانت النتائج التى توصلت إليها هى أن الثناء المستمر يؤدى إلى نتائج أحسن من الذم المستمر كحافز لعلم مدرسى من هذا النوع، كما وجدت أن أثر كل من الثناء والذم أجدى من التجاهل، وإن كانت المجموعة التى تجاهلتها أبدت تقدما يفوق تقدم الفئة التى اتخذتها للمقارنة وتركتها تعمل فى الظروف العادية التى تسود المدرسة.

٣- النجاح والفشل Success and Failure :

يعتبر النجاح ثوابا كما يعتبر الفشل عقابا والنجاح لا يعرف نفسيا إلا من وجهة نظر الشخص نفسه، والأهداف التى يسعى إليها، فما يعتبر نجاحا بالنسبة لفرد معين يعتبر فشلا بالنسبة لفرد آخر، وقد أثبتت التجارب أن النجاح يؤدى إلى النجاح إلا أن بعض التربويين يرون أن الطفل قد يستفيد من الفشل لأنه سوف يخرج إلى مجتمع تقوم العلاقات الاجتماعية فيه أكثر الأحيان على التنافس، لذلك لا يرون ضررا إذا تعرض الطفل لبعض الخبرات التى يفشل فيها على أنه يوجه بعدها توجيها سليما لإدراك عوامل الفشل ومحاولة تجنبها، وبذلك يذوق طعم النجاح بعد محاولات فاشلة، فيتعود على حقائق ومشكلات الحياة، ولا يأخذ كل أموره ببساطة وسهولة، فينمو على طريق التربية الاستقلالية ويعتمد على نفسه، ويصبح الفشل فى أى موقف أو عمل حافزا له على تكرار المحاولة حتى يصل إلى النجاح.

وما ينطبق على الطفل ينطبق على المراهق أو الكبير، ومن الملاحظ أن نمو الإنسان يبعده بالتدريج عن مبدأ اللذة والمصلحة الشخصية إلى مبدأ الواقعية والمصلحة العامة ومراعاة الآخرين، وبذلك يحدث النجاح والفشل نتيجة لتعامل الفرد مع المجتمع الذى



لا يحقق للإنسان كل رغباته ولذاته، بل يوقفه عند حدود وقوانين المجتمع الذى يعيش فيه، فيصبح تدريجيا أكثر واقعية (عكس الخيالية) وأكثر مراعاة للآخرين (عكس الأنانية).

طرق التعلم

١- التعلم بالمحاولة والخطأ Trial and Error:

يرتبط هذا النوع من التعلم بالعالم الأمريكى ثورنديك Thorndike، وهو يرى أن التعلم سواء فى الحيوان أو الإنسان يتم بالمحاولة وحذف الخطأ.

إذ يواجه المتعلم عادة مشكلة من المشاكل عليه القيام بحلها للوصول إلى هدف من الأهداف مثل الهرب من صندوق مغلق للوصول إلى الطعام الذى يوجد خارج الصندوق، وقد أجرى ثورنديك تجاربه على القطط والكلاب والأسماك والقرود، وقد لاحظ ثورنديك أن المحاولات الأولى للقطة المحبوسة والجائعة فى قفص مثلا تكون عبارة عن محاولات عشوائية حتى تصل بالصدفة إلى القيام بالاستجابة الصحيحة التى تؤدى بها إلى الخروج من القفص وتناول الطعام ثم تقل بعد ذلك الحركات العشوائية تدريجيا فى التجارب التالية، وبالتالى يقل الوقت الذى تستغرقه القطة حتى تتمكن من فتح الباب، وقد خلص من ذلك إلى ما سماه قانون الأثر، ويتلخص فى أن الاستجابة الناجحة فى موقف معين تقترن بحالة الرضا والسرور، وهذا السرور من شأنه أن يقوى الرابطة العصبية بين المنبه وهذه الاستجابة الناجحة، أى أن حالة الرضا التى تنجم عن نجاح استجابة معينة تنزع بذاتها إلى تعزيز هذه الاستجابة واطراد حدوثها حين يتكرر الموقف، ومن جهة أخرى فالاستجابة الفاشلة تقترن بالألم وهذا الألم من شأنه أن يضعف الرابطة العصبية ويقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى.

ويرى بعض العلماء أن تعلم كثير من المهارات خاصة بالمهارات الجسمانية واليدوية تعتمد على هذه الطريقة من طرق التعلم، فمن يتعلم التنس أو كرة القدم أو القفز على العقلة أو الحصان أو من يتعلم الآلة الكاتبة يقوم بعمليات وحركات لا ضرورة لها، وبالتمرين يحاول التخلص من الحركات غير الضرورية تدريجيا ويثبت الحركات التى توصله إلى الهدف.

ويشترط فى مثل هذا النوع من التعلم عدة عوامل:

١- قيام الكائن الحى بنشاط نتيجة لاستثارة حاجة عنده.



٢- قيام الكائن باستجابات متعددة إذ يحاول الكائن عدة محاولات حتى يعثر على الاستجابة التى توصله للهدف.

٣- يشترط لإتمام التعلم إثابة الاستجابة، فالقطة لم تتعلم طريقة فتح باب الصندوق إلا بعد إثابتها بوجود الطعام خارجه وحصولها عليه.

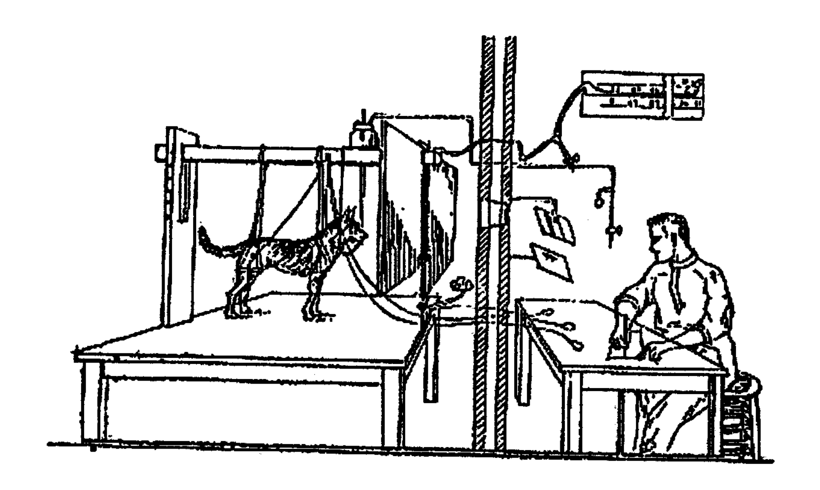
٤- يقوم الكائن الحى باستجابات مختلفة بعضها خاطئ لا يوصل إلى الهدف فتأخذ هذه الاستجابات فى الزوال تدريجيا على حين تقوى تدريجيا الاستجابة الصحيحة التى توصل إلى الهدف حتى ينتهى الأمر بأن تزول الاستجابات الخاطئة نهائيا، ويقوم الكائن الحى بالاستجابة الصحيحة فى الموقف فى أقل وقت ممكن وأقل مجهود.

٥- يتم هذا النوع من التعلم فى المواقف التى يكون فيها الهدف واضحا (الطعام) ولكن طريقة الوصول إليه غير معروفة (فتح القفص).

٢- الإشراط أو التعلم الشرطى (Conditioning):

كان العالم الروسى « بافلوف Pavlov» يقوم بدراسة الأفعال المنعكسة المتصلة بعملية الهضم وقد لاحظ أن لعاب الكلب يسيل عند رؤية الطعام وقبل أن يوضع الطعام فى فمه، وقد دفعته هذه الملاحظة إلى القيام ببعض التجارب لدراسة هذه الظاهرة وتتلخص هذه التجارب فى جمع لعاب الكلب عن طريق أنبوبة من المطاط تمر خلال فتحة فى صدغ الكلب، وتمكن هذه الطريقة من جمع لعاب الكلب وقياس كميته بدقة، قام بافلوف بعد ذلك بإضاءة ضوء أو دق جرس قبل تقديم الطعام إلى الكلب مباشرة، وكرر ذلك عدة مرات فوجد أن لعاب الكلب يسيل بعد ذلك عند رؤية الضوء فقط أو دق جرس بدون وجود طعام؛ لأن الضوء أو صوت الجرس ارتبط عند الكلب بسيلان اللعاب وسمى بافلوف هذا المثير شرطيا، بينما الطعام هو المثير الطبيعى للعاب، أو المثير غير الشرطى Unconditional Stimulus، وبسيلان اللعاب للطعام فعلا منعكسا غير شرطى Unconditional Reflex، على حين يسمى سيلان اللعاب للضوء أو للجرس فعلا منعكسا شرطيا Conditioned Reflex.





(شكل ٧)

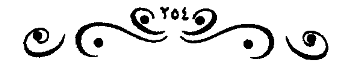
(التعلم عن طريق الاشراط الذى أثبت وجوده العلامة الروسى بافلوف)

ويبين شكل (٧) نموذجا للجهاز الذى استخدمه بافلوف فى تجاربه، وبينت التجارب بعد ذلك أن أقل وقت يمضى بين ظهور المثير الشرطى (الضوء أو الجرس مثلا) والمثير الطبيعى (الطعام)، يجب ألا يزيد عن نصف ثانية حتى يمكن أن يحدث الارتباط بين المثير الشرطى وبين سيلان اللعاب، كما بينت التجارب أن عدد مرات تكرار ظهور المثيرين معا لكى يتم التعلم الشرطى يتوقف على سن وذكاء من تقع عليه التجربة، وقد تم استخلاص ستة مبادئ للتعلم الشرطى يمكن تلخيصها فيما يلى:

١- التكرار (Repetition): إن تكرار المصاحبة بين الجرس وبين الطعام ضرورى لكى يتم الارتباط بين الجرس وبين اللعاب.

٢- التدعيم (Reinforcement): إن التدعيم ضرورى لتكوين الاستجابة الشرطية ويقصد بالتدعيم هنا أن المثير الشرطى (الجرس) يجب أن يتبعه مباشرة المثير الطبيعى (الطعام) حتى تتم الرابطة بينه وبين الاستجابة الشرطية (اللعاب).

٣- الانطفاء (Extinction): إذا تمت الرابطة بين الاستجابة الشرطية والمثير الشرطى، ثم تكرر ظهور المثير الشرطى دون ظهور المثير الطبيعى معه يضعف أثر هذا المثير الشرطى بالتدريج فلا يثير الاستجابة الشرطية، وتسمى هذه



الظاهرة بالانطفاء، فإذا دق الجرس عدة مرات متتالية دون مصاحبة الطعام له يضعف سيلان اللعاب للجرس تدريجيا حتى يتلاشى فلا يصبح دق الجرس بعد ذلك يثير اللعاب.

٤- الاسترجاع التلقائى (Spontaneous Recovery): لقد وجد أن الانطفاء لا يؤدى إلى زوال الاستجابة الشرطية نهائيا فبعد فترة من الراحة لا يحدث فيها أى تدعيم للاستجابة الشرطية نجد أن المثير الشرطى يستطيع أن يثير الاستجابة الشرطية من جديد وتسمى هذه الظاهرة بالعودة التلقائية.

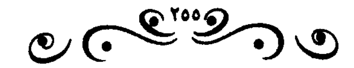
٥- التعميم (Generalization) لقد وجد أنه إذا تمت الرابطة بين مثير معين واستجابة معينة فإن أى مثير آخر يشبه هذا المثير يمكن أن يثير نفس الاستجابة.

فإذا تعلم الكلب الاستجابة لدق ناقوس معين فأى ناقوس آخر دقته أعلى أو أقل من دقة الناقوس الأصلى يثير أيضا نفس الاستجابة وتسمى هذه الظاهرة بالتعميم.

٦- التمييز (Discrimination): على الرغم من إثبات التجارب لمبدأ التعميم، أى استجابة الكائن الحى لمثيرات بينها وبين المثير الأصلى شبه، فإنه من الممكن تعليم الكائن الحى الاستجابة إلى المثير الأصلى وحده، وعدم الاستجابة للمثيرات المشابهة وذلك بتدعيم المثير الأصلى وحده دون المثيرات الأخرى، فإذا تعلم الكلب مثلا الاستجابة لدقة ناقوس عالية، وتبعا لمبدأ التعميم استجاب لدقة ناقوس منخفضة - فإننا نتمكن - بتقديم الطعام دائما مصاحبا لدقة الناقوس العالية وعدم تقديم الطعام مع الدقة المنخفضة من تعليم الكلب الاستجابة للدقة العالية وحدها وعدم الاستجابة للدقة المنخفضة، ومعنى هذا أن الحيوان تمكن من التمييز بين المثيرين.

التعلم الشرطى الثانوى (Secondary Conditioning):

بينا أن التعلم الشرطى يتم إذا تصاحب المؤثر غير الطبيعى (الشرطى) بالمؤثر الطبيعى (غير الشرطى) كمصاحبة ظهور الضوء بتقديم الطعام فيتعلم الحيوان أن يسيل لعابه لمجرد ظهور الضوء فإذا تصاحب بعد ذلك ظهور الضوء لدقة الناقوس دون تقديم الطعام، فإن الكلب يتعلم الاستجابة لدقة الناقوس لارتباطها بظهور الضوء الذى هو



نفسه مثير غير طبيعى للعاب ولكنه متعلم، وهكذا يتعلم الكلب الاستجابة للجرس لا عن طريق ارتباطه بالطعام ولكن عن طريق ارتباطه بالضوء، ويمكن بعد أن يتعلم الكلب الاستجابة للجرس بهذا الشكل أن يتعلم الاستجابة لمثير آخر يرتبط ظهوره بدقة الجرس، ويمكن أن يتسلسل فى ذلك إلى عدد كبير من المثيرات بربط الواحد بالثانى وهكذا، ويسمى هذا بالتعلم الشرطى الثانوى.

ومن علماء التعلم الشرطى نذكر:

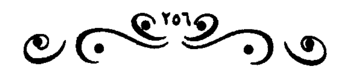
جاثرى Guthrie:

وأساس التعلم عنده هو الترابط بين المؤثر والاستجابة، غير أنه يضع قانونا واحدا لكل أنواع التعلم، وهذا القانون هو « إذا كانت لدينا مؤثرات معينة وصحبتها حركة من الحركات، فإن هذه الحركات تظهر ثانية بمجرد ظهور المؤثرات، ويتم الترابط بين المؤثرات والحركات بمجرد حدوثهما معا مرة واحده.

ويصر جاثرى على ضرورة تلازم المؤثر والاستجابة أى حدوثهما فى وقت واحد حتى يتم الترابط أو التعلم، وإذا كان التكرار يؤدى إلى التحسن فليس هذا فى نظره لأن التكرار يزيد من الارتباط بين المؤثر والاستجابة، ولكن لأن التكرار يسمح بإيجاد الارتباط بين المؤثرات الجديدة والحركات الجديدة، فإذا أخذت مثلا لعبة كرة السلة نجد أن قذف الكرة فى السلة لا يتوقف على حركة عضلية واحدة بل يتوقف على عدة حركات تتم فى ظروف مختلفة، ويتم تعلم كل حركة من الحركات فى محاولة واحدة من المحاولات، لهذا يجب التمرن فى مواقف مختلفة؛ لأن كل تمرين يضيف حركة جديدة حتى يتمكن الفرد من اكتساب كل الحركات التى تدخل فى هذه المهارة، وكلما تعددت الحركات فى عملية من العمليات زاد هذا من تعقدها، وزادت الحاجة لتكرار المران لاكتساب حركات جديدة.

ويرى جاثرى أن الفرد يتعلم عادات تبعا للارتباطات بين المؤثرات والحركات وهذه العادات ثابتة ولا تنسى إلا بتعلم عادات جديدة مناقضة لها.

ولهذه النظرية مع بساطتها قيمتها فى التطبيق العملى، إذ بينت قيمة التكرار لا فى تقوية العادة بتقوية الرابط بين المؤثر والاستجابة ولكن فى تعلم حركات أو عناصر جديدة، كما بينت لنا كيف أن تعلم الاستجابات الجديدة تتناقض مع الاستجابات القديمة تؤثر عليها وتضعفها وتؤدى إلى نسيانها، فتعلم الطفل للغة أجنبية قبل سيطرته



على لغته الأصلية يضعف تحصيله فى لغـته الأصلية، وقد بين لنا جاثرى الطرق العملية التى نتـمكن بهـا من تعليم الإقـلاع عن عـادات غيـر المرغوب فـيهـا وذلك بالوسـائل الآتية:

١- التأثير المؤثر بدرجة مخففة حتى لا يتمكن من استثارة الاستجابة غير المرغوب فيـها، ففى تدريب الخـيل على وضع السرج على ظهـرها لا يمكننا أن نضع السرج مـرة واحدة لأن هذا سـيجعلهـا تقفـز وتجرى، وهذه استـجابة غـير مرغـوب فيهـا، لذا يستحـسن البدء بوضع قطعـة قماش خـفيفـة على ظهر الحصان ثم نزيد من وزنها بالتدريج حتى وضع السرج كله على ظهره.

٢- الاستمرار فى التأثير بالمؤثر ولمدة حتى يعتـرى التعب الاستجابة غير المرغوب فيها وتستمر فى ذلك حتى يتم تعلم استجابة جديدة.

٣- التأثير بالمؤثرات فى الوقت الذى تكون فيه عوامل أخرى موجودة تعمل على كبت الاستجابة، فإذا كان لديـنا كلب يعتدى على الدجاج فإننا إذا قمنا بربط دجاجة ميتة فى عنقه سيحاول التخلص مـنها، وسيجد مشقة فى ذلك فيتعلم أثناء ذلك تجنب الدجاج القـريب منه، وهذه تجربة أجريت ونتج عنهـا ابتعاد الكلب عن الدجاج.

كلارك هل (C. Hull):

يسلّم هل بأن الكائن الحى يولد مزودا بمجموعة من الاسـتجابات لإشباع حاجاته الأولية، وهذه الاستـجابات تستدعى إذا ما أثيـرت هذه الحاجات أو وجد ما يحـركها، فهو إذا عطش يستجيب بطريقة خاصة فيبحث عن الماء، وإذا جاع بحث عن الطعام.

وعلى هذا فالاستـجابات الناتجة عن وجود حاجة مـعينة لدى الكائن الحى ليست استجابة عشوائية، إنما هى الاستجابات التى تشبع هذه الحاجة على خير وجه ممكن.

والحاجة عند هل: هى حـالة لدى الكائن الحى تنشأ عن انحراف العوامل البيـئية عن الشروط البيولوجية المثلى اللازمة لحفظ بقائه، وبالتالى أن الحاجة عند هل عبارة عن متغـير فرضى، وظيفتـه تحقيق التوازن بين الكائن الحى والعـوامل البيئية المخـتلفة، فإذا نقصت نسبـة الماء عن الحد الضرورى للجسم أحس الكائن الحى بحاجـته إلى الماء لحفظ بقائه.

والخلاصة أن هل يسلـم بوجود حاجات أولية عند الكـائن الحى، وهذه الحاجات إذا افتـقدت تنشأ حالة انحـراف بين الكائن والبيئـة الخارجيـة، أى انحراف عن الوضع



الطبيعى والإحساس بهذه الحاجات يجعل الكائن الحى يتصرف تصرفا معينا يشبع به هذه الحاجات أو ينقصها أو يختزلها، وبالتالى تتكون لديه عادات معينة لإشباع هذه الحاجات وعملية اختزال الحاجة هى لب نظرية هل، وتتم هذه العملية وفقا لمبدأ التدعيم الذى يلعب دورا هاما فى نظرية هل ولذلك سنشرحه فيما يلى:

التدعيم (Reinforcement):

يرى « هل » أن قيمة عملية التدعيم لا تقتصر على تقوية ميل استجابة معينة للظهور إذا حدثت مثيرات أخرى، بل تتعدى ذلك إلى تقوية احتمال ظهور نفس الاستجابة إزاء نماذج أخرى مشابهة من المؤثرات ويطلق عليها اصطلاح التعميم (Generalization).

وأمثلة التعميم فى الحياة اليومية متعددة، فالطفل الذى عضه الكلب، يخاف الحيوانات عموما، بيد أن خوفه من الكلاب عامة أقوى من خوفه من الخيل والقطط، ولكن قد يكون خوفه من القطط أقوى من خوفه من الخيل، أى أن للتعميم مراتب.

الانطفاء (Extinction):

لا تقتصر قيمة التدعيم على أهميته فى تعلم العادة بل إنه ضرورى كذلك لحفظ هذه العادة وصيانتها، وحينما تحدث الاستجابة المكتسبة دون تدعيم فإن قوة ميل هذه الاستجابة للظهور تأخذ فى التضاؤل تدريجيا، وهذا التضاؤل هو ما يسمى بالانطفاء Extinction فجامع اللؤلؤ الذى تيسر له أن يجمع كمية من اللؤلؤ فى بقعة ما من البحر فإنه سيتردد على هذه البقعة مرات متعددة، ولكن إذا لم يحصل من هذه الزيارات المتعددة على نفس ما كان يحصل عليه فى كل مرة فإن هذه الزيارات ستأخذ فى التضاؤل؛ لأنه لم يحصل منها على غرضه، وبالتالى يحدث انطفاء فى عادة المجيء إلى هذه البقعة نظرا لأنها لم تصاحب مجالات تدعيم.

وعملية الانطفاء ليست عملية مطلقة إنما تتوقف على عوامل كثيرة، فالعادات القوية تقاوم الانطفاء أكثر من العادات الضعيفة، بمعنى أن استعداد العادة القوية للانطفاء يكون أقل من استعداد العادة الضعيفة له، كما أنه يتوقف على عدد المحاولات غير المثابة (غير المدعمة).

غير أن آثار الانطفاء تأخذ فى الزوال تدريجيا، إذ يميل جامع اللؤلؤ بعد فترة تطول أو تقصر إلى العودة مرة أخرى إلى نفس البقعة الأولى ويسمى مثل هذا الميل



لظهور العادة المخبأة بعد فترة من الزمن لم يحدث أثناءها محاولات تدعيمية بالاسترجاع التلقائى (Spontaneous recovery).

فوظيفة الانطفاء هى إلزام الفرد على إجراء استجابات جديدة، فإذا تحقق الثواب أو الجزاء وكان هذا الجزاء مطردا فإن هذه الاستجابة تقوى وتصبح بمثابة عادة عند الكائن الحى، أما إذا لم يتحقق الثواب لأى من هذه الاستجابات، فإن الانطفاء والاسترجاع يعملان معا على إظهار الاستجابة القديمة، وبذلك يكون الاسترجاع من عوامل تكيف الكائن الحى مع بيئته فى المواقف التى يكون عدم إشباع الحافز أو اختزاله وقتيا.

ويلاحظ وجه الشبه بين مبادئ نظرية التدعيم التى قال بها « هل » وبين مبادئ التعلم الشرطى التى سبق شرحها من قبل.

إلى أى حد استفدنا من نظرية التدعيم:

تتيح نظرية التدعيم مجالا طيبا لتفسير كثير من أساليب التعلم فى السلوك فنحن نتعلم الاستجابات التى تدعم، ونتجنب الاستجابات التى لا تدعم، والتكرار فى حد ذاته غير كاف لحدوث التعلم، إنما التكرار يجب أن يكون مصاحبا لحالات التدعيم، والتحسن فى الأداء لا يسير إلى حد لا نهائى تحت شروط التكرار والتدعيم إنما يأتى وقت على الكائن الحى يبلغ فيه التعلم حده الأقصى ولا يزيد بعده.

ويلعب الدافع دورا هاما فى التعلم، فبدون الدافع لا يحدث التعلم، والدافع عند هل إما أولى كالجوع والعطش أو ثانوى كالحاجة إلى العطف أو التقدير، والدوافع الأولية قليلة، أما الدوافع الثانوية فمتعددة؛ نظرا لأن الإنسان يحتك بمواقف فى حياته تكسبه أنماطا جديدة من الدوافع.

والتعلم يظهر فى صورة عادات والعادات تكوين نحن نفترضه أى نلاحظ آثاره والعادات تختلف فى درجات قوتها، تبعا لعدد مرات التدعيم التى تكونت فيها العادة.

٣- التعلم بالاستبصار (Insight):

كان لاتجاه ثورنديك فى أمريكا اتجاه مضاد فى القارة الأوربية وخاصة فى ألمانيا، إذ وجدت مجموعة من علماء النفس تأثرت بنظريات علم الطبيعة ونظرية أينشتين فى النسبة، واتخذت مجال دراستها موضوع الإدراك والإدراك البصرى على وجه



الخصوص، وهذه المجموعة من العلماء هى ما يطلق عليها عادة مدرسة الجشطالت gestalt والكلمة الألمانية يقصد بها الصورة أو الصيغة ومن روادها الأوائل كوهلر M . Kohler وكوفكا K . Koffka .

ويوجه زعماء هذا الاتجاه النقد التالى للتعلم والخطأ أو التعلم الشرطى:

١- فى التجارب التى أجراها ثورنديك على الحيوانات كان يستخدم أقفاصا لا تسمح للحيوان بإظهار قدرتها على التعلم؛ لأن المزاليج والأكر والأزرار التى كان يضعها كمفاتيح للأقفاص كانت أعلى من مستوى إدراك الحيوان بحيث لا يستطيع معالجتها إلا عن طريق المصادفة وهو يتحسس الحل.

فى حين أن الاختبار الصحيح لقدرة الحيوان فى التعلم تقتضى أن تكون عناصر الموقف واضحة ماثلة أمام عينى الحيوان ليستطيع أن يستوعبها فى نظرة واحدة، فإن كانت لديه قدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له أن يحل المشكلة بغير هذا التخبط الذى تفرضه طبيعة المشكلة نفسها، واستطاع أن يربط بين العناصر المختلفة للموقف فى صيغة واحدة وأن يدرك العلاقات بين الوسائل والهدف.

٢- لا تنكر مدرسة الجشطالت المحاولات والأخطاء فى عملية التعلم لكنها تنكر أنها تخبط أعمى.

٣- لا تنكر هذه المدرسة عامل المصادفة فى الوقوع على الحل الصحيح لكنها تنكر أنها أهم ما يحدث فى عملية التعلم.

وقد قامت هذه المدرسة بعدة تجارب منها التجربة الآتية:

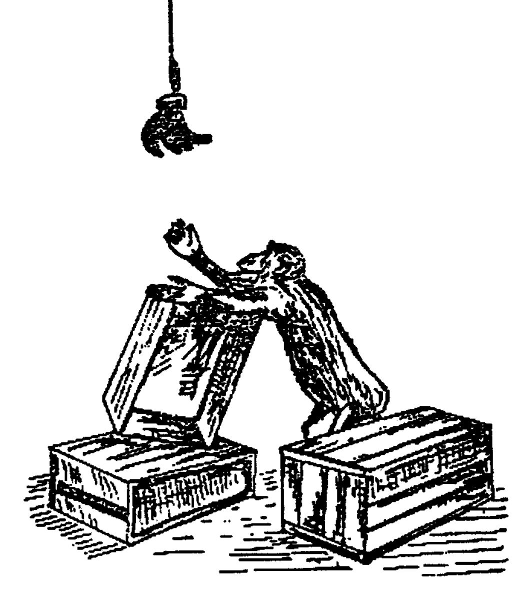
وضع كوهلر أحد القردة الشمبانزى وهو جائع فى حظيرة يتدلى من سقفها بعض الثمرات مما لا يستطيع الحيوان الوصول إليه بذراعيه أو بالوثوب إليه وكان بالحظيرة عدة صناديق فارغة.

بدأ الحيوان بمحاولات كثيرة للوثوب لم تنته بنجاح، وكان يستسلم بعدها ويرتد إلى مؤخرة الحظيرة غضبان أسفا، وعلى حين فجأة اندفع إلى أقرب صندوق وأخذ يزيحه حتى أصبح أسفل الموز ثم وثب عليه فلم يفلح فى بلوغ غايته، فاعتراه اليأس والانفعال، وعلى حين فجأة اندفع إلى صندوق آخر فوضعه، ثم إلى ثالث حتى وصل إلى الموز. (انظر شكل « ٨ »).



وفى تجربة أخرى وضع أذكى القرود فى التجربة فى حظيرة لها واجهة من قضبان حديدية، وضع خارج الحظيرة بعض الثمرات، الموز التى لا يستطيع القرد بلوغها بذراعه، وكان بداخل الحظيرة وفى مجال إدراك الحيوان - قصبتان - إحداهما طويلة لبلوغ الموز إن اتخذها القرد أداة لجذبه - فلبث القرد أكثر من ساعة يجرب كل قصبة بمفردها ويفشل حتى يئس واستسلم وتراجع إلى مؤخرة الحظيرة، ثم شرع يلعب بالقصبتين، وبينما هو كذلك إذا بطرف القصبة يدخل فى طرف الأخرى عن طريق المصادفة فيما يبدو وعندها وثب القرد إلى واجهة الحظيرة وأخذ يستخدم هذه القصبة المركبة فى جذب الموز، لكنه لم يقف ليأكل الموز بل طفق يجذب بها أشياء أخرى ملقاة على الأرض وقد بدت على وجهه أمارات الفرح والرضا كما يفرح الإنسان بمسألة حلها أو اختراع وفق إليه.

فلما أعيدت عليه التجربة فى اليوم التالى لم يلبث غير بضع ثوان حتى شبك القصبتين كما فعل أمس.



(شكل ٨)

(التعلم عن طريق الاستبصار الذى أثبت وجوده العلامة كهلر بتجاربه على القرود الجائعة ويتم هذا التعلم عن طريق فهم العلاقة بين عناصر الموقف).



ويرى كوهلر أن المشكلة قد حلها القرد عن طريق الاستبصار؛ لأنه استطاع أن يدرك أن القصبة الجديدة قادرة على أن تعينه على بلوغ غايته بعد أن قصرت عن ذلك القصبتان الصغيرتان، أى أن حل المشكلة قام على فهمها وإدراك ما بين أجزائها من علاقات كانت خافية فى أول الأمر، وبعبارة أخرى لقد قام حل المشكلة على إعادة تنظيم عناصرها عندما أدرك ما بين هذه العناصر من علاقات، وهذا هو الاستبصار، ومما يعزز هذا الرأى:

١- أن الحيوان انتقل انتقالا فجائيا من محاولاته الفاشلة العشوائية إلى استخدام القصبة المركبة.

٢- أن الحيوان حين أعيدت عليه التجربة لم يلجأ إلى التخبط الذى اختفى هذه المرة كأنه فهم سر المشكلة ومفتاحها.

٣- اهتمام الحيوان بالأداة الجديدة فى ذاتها.

ما أفادته التربية من نتائج الجشطالت:

كان للنتائج التى وصلت إليها مدرسة الجشطالت آثار كثيرة فى التربية الحديثة فى طرق التعلم والتعليم فى صياغة المناهج وتأليف الكتب وأهم هذه الآثار هى:

١- فى عملية التعلم (الذهنى والحركى) وفى طريقة التدريس يجب أن نسير من العام إلى الخاص، ومن المجمل إلى المفصل، وبعبارة أخرى يجب أن لا نبدأ بتجزئة الموضوع الذى يراد تعلمه أو تعليمه وإتقان كل جزء على حدة، ثم الجمع أخيرا بين هذه الأجزاء بل يجب البدء بتعليمه أو تعلمه كوحدة، فقديما كانوا يتعلمون أو يعلمون العزف على البيانو أو الكتابة على الآلة الكاتبة مبتدئين بتدريب الأصابع الخمس كل على حدة، أما اليوم فيبدأون بتدريب الأصابع كلها وبطريقة إجمالية.

٢- يجب تنظيم الدروس والمشكلات تنظيما يوضح ويبرز ما بين معالمها الجوهرية من صلات، ويخفى المعالم المربكة أو غير الهامة، ويجب أن يراعى هذا فى تدريس الرياضيات بوجه خاص.

٣- بما أن الجزء لا معنى له فى ذاته، ولا يفهم إلا فى الكل الذى يحتويه فالكلمة لا تفهم إلا من الفقرة، والفقرة لا تفهم إلا فى سياق الجملة؛ لذا لا نتعرض لدراسة الحوادث التاريخية أو سير القادة والشعراء إلا بعد دراسة



العصر الذى وقعت فيه أو عاش من نؤرخ لهم، أى دراسة الأرضية الثقافية أو الإطار الاجتماعى أولا والظروف المحيطة قبل الشىء الخاص.

٤- بما أن سيكولوجية التعلم تقوم على سيكولوجية الإدراك الحسى، لذا يجب الإفادة من هذا فى التعلم والتعليم؛ وذلك أن المعلومات على هيئة صيغ وكذلك المعلومات المترابطة أو المتصل بعضها ببعض، ولا ننسى أن التقارب المكانى للأشياء والزمانى للحوادث يعين على الحفظ ويسهل عملية الاسترجاع.

٥- حل المسألة أو المشكلة عن طريق الاستبصار لا يتأتى إلا إذا رتبت المشكلة بحيث تصبح جميع عناصرها الضرورية ظاهرة للملاحظة فى مجال إدراك الفرد فلو كان حل المشكلة يقتضى استخدام أدوات معينة أو معلومات معينة وكانت هذه الأدوات أو المعلومات خافية ضعف احتمال استخدامها للحل أو أصبح أكثر صعوبة.

تعقيب:

عرضنا النظريات الثلاث المشهورة التى تحاول كل منها أن تفسر عملية التعليم.

والواقع أن هذه النظريات يكمل بعضها بعضا، أو كل واحدة منها تفسر لنا نوعا من أنواع التعلم.

فتعلم المهارات مثلا كالمشى والقفز وركوب الدراجات والكتابة على الآلة الكاتبة يمكن أن يفسر بوضوح فى ضوء نظرية المحاولة والخطأ.

وتعلم الأخبار والمعانى يفسر فى ضوء نظرية الاستبصار المبنية على إدراك العلاقات بين جزئيات الشىء المراد تعليمه، ففهم مغزى القصبة مثلا يتوقف على ربط جزئياتها وفهم ما بينها من علاقات.

وتعلم السلوك الاجتماعى يفسر غالبا فى ضوء نظرية التعلم الشرطى، إذ يأتى الفرد بنوع معين من السلوك فينال - من البيئة التى يعيش فيها - الاستحسان أو الاستهجان وتبعا لهذا يكرره الشخص ويتعلمه، أو يقلع عنه ويتناساه، ومن هذا نجد أن التفسيرات الثلاثة يكمل بعضها بعضا فى فهم عملية التعلم فى المواقف المختلفة.



مبادئ يجب مراعاتها فى عملية التعلم:

١- التمرين على فترات بدلا من التمرين المستمر:

لقد تبين أن التمرين إذا وزع على فترات كان أثره أجدى من التمرين المستمر، فالطالب الذى يحاول مذاكرة مادة من مواد الدراسة يتمكن من التحصيل فيها بدرجة أكبر إذا وزع دراسته لها على فترات تخللها فترات راحة.

على أنه يجب مراعاة أن هناك حدا لفترات العمل وفترات الراحة، إذ يجب ألا تقل فترات العمل عن حد معين كما يجب ألا تزيد فترات الراحة عن حد معين أيضا.

ويختلف طول هذه الفترات من مادة لمادة ومن عملية لأخرى.

٢- تنظيم المادة فى كليات ذات معنى:

يجب تنظيم المادة المرغوب تعلمها أو دراستها فى وحدات كبيرة تدرس كل واحدة منها ككل إذ يساعد هذا على إعطاء هذه الوحدات معنى، وعلى مقارنة الوحدات بعضها ببعض، وبالتالى إدراك العلاقات بين عناصر المادة المختلفة، ويجب أن يكون للمادة معنى أيضا لدى المتعلم إذ إن الدوافع ترتبط بما للمادة المعلمة من معنى لدى الفرد نفسه.

٣- تتبع المتعلم لدرجة تحصيله:

تساعد معرفة المتعلم لما حصله على تنشيطه وزيادة تحصيله، ففى إحدى التجارب طلب إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة (للمقارنة) تعلم شفرة من الشفرات والقيام ببعض عمليات الضرب عقليا وما إلى ذلك من العمليات البسيطة، ويسمح للمجموعة التجريبية أن تلاحظ السجلات التى تبين مدى تقدمها وتحاول زيادة درجاتها، على حين حرمت المجموعة الضابطة من ذلك فأدى هذا إلى تفوق المجموعة التجريبية فى أدائها على المجموعة الضابطة، فلما قلبت الآية بالنسبة للمجموعتين أظهرت المجموعة الثانية تفوقا ملحوظا، فى حين بدأت الأخرى فى التأخر عنه وقد أكد هذه النتائج تجارب أخرى مماثلة على التلاميذ.

انتقال أثر التدريب Transfer of Training:

ونعنى بانتقال أثر التدريب، أن تعلم موضوع معين أو التدريب عليه يؤثر فى تعلمنا شيئا جديدا أو فى التدريب عليه، وانتقال أثر التدريب يمكن أن يكون إيجابيا أو

سلبيا، فالانتقال الإيجابى يحدث حينما يسهل التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة أخرى.

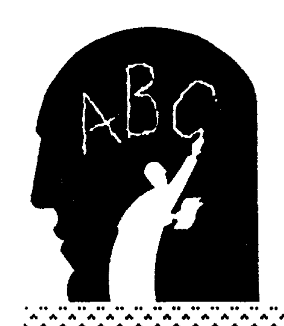
فالتدريب على الفهم اللغوى والدقة فى التعبير تعتبر خير عامل مساعد للتعلم فى المواد الأخرى التى تعتـمد على اللغة فى تعلمها، وأمـا الانتقال السلبى فيحـدث حينما يعوق التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة أخرى.

ومثال ذلك تعلم لغـتين أجنبيتين فى وقت واحد، كمـا أن تعلم ركوب الدراجة يساعد فى تعلم ركوب الموتوسيكل، وتعلم قيادة السيارة المرسيدس يساعد فى تعلم قيادة السيارة الفيات.

وتعلم الطريقة العلمية مثلا يساعـد على التفكير المنطقى وتطبيق الخطوات العلمية فى حله لأية مشكلة.

أما الانتقال السلبى فيحدث حينما يعوق التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة أخرى، ومثال ذلك تعلم لغتين فى وقت واحد.





الفصل التاسع

التعلم - التفكير - الذكاء

- التعلم والتذكر
- التعلم والتخيل
- التعلم والتفكير
- التعلم والذكاء - طبيعته وقياسه

التذكر

التذكر هو استرجاع شيء تعلمناه من قبل مع تحديد فى الزمان والمكان كأن يقوم التلميذ بتلاوة قصيدة من الشعر سبق أن حفظها من قبل، وقد لا يتذكر التلميذ ألفاظ القصيدة بدقة، ولكنه يستطيع تذكر معانيها، وقد يتذكر الحركات التى يقضيها للقيام برياضة بدنية معينة أو مهارة يدوية خاصة، وقد يتذكر أشكالا وألوانا معينة أو أحداثا ووقائع شاهدها من قبل.

وللتذكر طرق أو أنواع مختلفة:

(أ) الاسترجاع (Recall): وهو الاستحضار التلقائى لشيء اكتسبناه فى الماضى، كأن تخطر فى ذهنى صورة صديق لى أو يتردد فى ذهنى حديث خاص وقع بينى وبينه دون أن أبدى من ناحيتى أية محاولة واضحة لتذكر صديقى أو تذكر حديثه.

(ب) التعرف (Recognition): وهو حين أرى كتابا معينا فى المكتبة فأتذكر أننى قرأته من قبل، أو أرى شخصا فى الطريق فأتذكر أننى أعرفه وأننى قابلته من قبل وتحدثت معه.

(ج) الاستدعاء (Recollection): وهو الاسترجاع الإرادى المتعمد لشيء سبق أن تعلمناه، كما يحدث حينما يبذل التلميذ جهدا فى تذكر الإجابات الصحيحة لأسئلة الامتحانات أو تذكر اسم صديق قديم له، أو تذكر عنوانه أو رقم تليفونه.

ودراسة التذكر تتطلب دراسة عمليات أربع.

١- التعلم وقد سبق دراسته فى فصل سبق.

٢- الوعى والنسيان.

٣- الاستدعاء والاسترجاع.

٤- التعرف.

الوعي والنسيان:

يقصد بالوعى احتفاظ الفرد بما يمر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات، وقد دلت التجارب التى أجريت فى موضوع الوعى والنسيان إلى نتائج هامة منها:

١- أن بين الناس فروقا كبيرة من حيث قدرتهم على الوعى ومن حيث سرعة نسيانهم ما تعلموه.

٢- أن مراعاة شروط التحصيل الجيد أمان من النسيان إلى حد كبير.

٣- أن النسيان يكون فى أول الأمر سريعا، أى بعد التحصيل مباشرة ثم يأخذ فى التباطؤ تدريجيا بمضى الزمن، حتى يصبح بطيئا جدا.

٤- أن النسيان فى أثناء النهار أسرع منه فى أثناء الليل ولعل ذلك لكثرة أنواع النشاط وتداخلها بعضها فى بعض.

٥- أن العادات والمهارات الحركية أقل قابلية للنسيان من الأشياء المحفوظة.

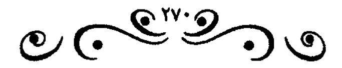
أسباب النسيان:

١- النسيان لعدم الاستعمال:

وقد فسرها بعض العلماء بأن الذكريات والخبرات السابقة تسجل فى الجهاز العصبى على صورة آثار عصبية كما تسجل الأغنية على أسطوانة، وأن هذه الآثار تضعف وتضمر نتيجة لعدم استخدامها، والرأى الغالب الآن هو أن النسيان يحدث بسبب ما يجرى فى الزمن من أحداث ومناشط.

٢- نظرية التداخل:

لاحظ العلماء فى التجارب المختلفة أن النسيان فى أثناء النوم يكون أبطأ منه فى حالة اليقظة وكما لوحظ أن الأطفال يتذكرون جيدا ما يروى لهم من القصص قبل النوم، على حين لا يتذكرون جيدا تفاصيل ما يتلى عليهم من القصص فى أثناء النهار، وعللوا ذلك بأن أوجه النشاط المتعاقبة التى يقوم بها الفرد أو التى تعرض له فى أثناء النهار يتداخل بعضها فى بعض فيؤدى بها هذا التداخل إلى أن يمحو بعضها بعضا. كما لاحظوا أن الشخص الذى تجرى عليه التجربة إن أتم حفظ موضوع معين كقصيدة من الشعر مثلا ثم شرع بعدها مباشرة فى حفظ مادة أخرى كقائمة من الأرقام، فإن نسبة ما



ينساه من الشعر تكون أعلى بكثير منها لو كان أخذ الفترة التى تقع بين حفظ الشعر وتسميعه فى راحة تامة، كأن حفظ الأرقام قد تداخل فى حفظ الشعر فعطله فساعد على نسيانه.

وقد دل التجريب على أن أثر هذا التداخل يؤثر فى سرعة نسيان المادة التى حفظت أولا والتى حفظت ثانيا.

٣- نظرية الكبت:

وترى مدرسة التحليل النفسى أننا ننسى عن طريق الكبت ما لا نريد أن نتذكره، وما لا نهتم به، أو ما يشير لدينا ألما، وعلى هذا يكون الكبت نسيانا انتقائيا، له وظيفة حيوية هى حماية الفرد مما ينغصه أو يؤلمه، وقد أظهر التجريب صدق هذه النظرية.

ومن ذلك أن طلب إلى ٥١ طالبا أن يسجلوا كل خبراتهم السارة وغير السارة خلال - الأسابيع الثلاثة التى سبقت التجريب -.

وبعد ثلاثة أسابيع من التجربة الأولى طلب إليهم أن يسترجعوا القائمتين، فظهر أنهم استرجعوا ٤٥ ٪ من الخبرات السارة، و ٣١ ٪ من غير السارة.

الاستدعاء والاسترجاع:

الاستدعاء وهو الاسترجاع الإرادى المتعمد لشيء اكتسبناه فى الماضى مع تحديد ظروفه الزمانية وهو بذلك يختلف عن الاسترجاع الذى يغلب أن يكون تلقائيا دون تعمد أو إرادة، لا يؤدى الحفظ والتحصيل بالضرورة إلى الاستدعاء؛ لأن الوعى قد يكون دون ما يسمح بالاستدعاء، وحتى الوعى الجيد لا يضمن الاستدعاء. فقد تعرف اسم شخص لكننا لا نستطيع استحضاره الآن، وكثير من الطلبة يعرفون الإجابات الصحيحة على أسئلة الامتحان، ولكنهم فى زحمة الامتحان يقدمون أجوبة خاطئة ولا يتذكرون الأجوبة الصحيحة إلا بعد فوات الأوان.

ومن معوقات الاستدعاء الانفعال الشديد والصدمات وتداخل الذكريات أو الخبرات والأفكار.

ويسهل الاستدعاء:

١ - الاسترخاء وعدم بذل الجهد:

فإذا استعصى على الفرد ذكر اسم شخص أو خبرة معينة وترك المحاولة ويعمل فكره فى موضوع آخر.

قد يثب الاسم إلى ذهنه بعد لحظة من تلقاء نفسه.



٢- اكتمال الملابسات:

فوجود الفرد فى نفس المجال الذى اكتسب فيه الذكرى يعينه على استدعائها.

٣- لوحظ أن الأعمال المبتورة أى التى يضطر الفرد إلى التخلى عنها أو عدم إتمامها تكون أسهل فى الاسترجاع عن غيرها.

ذلك أن الفرد حين يقاطع فى أثناء عمله، فإنه يشعر بحاجة شديدة إلى إتمامه واستئنافه ثم يظل يرقب انتهاء المقاطعة، فإن لم يتح له ذلك ظل العمل المبتور مصدر توتر له حتى يتم إنجازه فكان ألصق بذاكرته من الأعمال التى أتمها.

ويطلق علماء النفس على هذه الظاهرة اسم المداومة Preservation ويقصد بها ميل العقل إلى استيفاء مجرى ما لم يكتمل من الأفكار أو المشاعر أو المناشط التى شغله وهو ميل إرغامى يفرض نفسه على الفرد.

التعرف:

التعرف هو الشعور بالألفة حيال الأشياء والأشخاص وهو حالة شعورية قد تكون مضمرة أو صريحة، غامضة أو واضحة وقد تكون سريعة أو بطيئة، كما لو نظرت إلى شخص يبدو مألوفا لديك وشعرت بأنك لا بد أن تكون قد رأيته فى مكان ما. فلا يزال هذا الشعور ملازما لك حتى تتذكر أين رأيته وفى أية مناسبة.

وللتعرف صورة أخرى تبدو فى استجاباتنا للأشياء العادية المألوفة كما يتعرف الفرد طريقه إلى منزله، وهو يفكر فى شىء آخر أو كما يعرف استخدام الأدوات العادية كالكرسى والملعقة والمسطرة والتعرف عرضة للأخطاء أيضا ومن ذلك:

١- التعرف الخاطئ للجديد غير المألوف: كأن يشعر الفرد حيال موقف جديد أنه سبق له أن زار هذا المكان، أو سمع هذا اللحن ولم يسبق له ذلك.

٢- العجز عن تعرف المألوف: كأن يرى الفرد المألوف فى ظروف غير الظروف التى سبق له أن رآه فيها.

ويقاس التعرف بطرق مختلفة، ومن أشهرها أن تعرض على الشخص المفحوص عدة صور أو أسماء أو كلمات أو مقاطع.

وبعد فترة تعرض عليه مرة ثانية وقد خلطت بأخرى ليتعرف ما سبق أن رآه منها.



العوامل المساعدة على تحسين الذاكرة:

١- مراعاة القواعد الخاصة بالتعلم والتى سبق ذكرها.

٢- تحديد ما يرغب الفرد فى تذكره.

٣- تكرار قراءة المادة المرغوب تذكرها واسترجاعها وتسميعها وتلخيصها.

٤- حصر الانتباه وتعلم المادة بنية تذكرها.

٥- التعلم الجيد فى المحاولة الأولى.

التخيل Imagination

الصور الذهنية:

إذا كنت تنظر إلى كتاب أمامك وتراه، فالكتاب فى هذه الحالة مدرك حسى، فإن أغمضت عينيك استطعت أن تراه أيضا وما تراه فى هذه الحالة يسمى « صورة ذهنية » بصرية الكتاب.

وإذا كنت تفكر فى صديق غائب فإنك تستطيع أن تتمثله « فى العقل » وأن تسمع صوته أيضا وهاتان صورتان ذهنيتان، أولاهما بصرية، والثانية سمعية.

فالصورة الذهنية إذن خبرة أو واقعة ذات طابع حسى، يستحضرها الفرد إلى ذهنه فإذا كان الإدراك الحسى هو تفطن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر فى حواسه فالتصور أو التصور الحسى (Reproductive Representation) هو استحضار هذه الأشياء فى الذهن على هيئة صورة غيبة التنبيهات الحسية.

أنواع الصور الذهنية:

يستطيع كثير من الأشخاص أن يستحضروا فى ذهنهم الأشكال والألوان التى سبقت لهم رؤيتها أو الأصوات التى سبق لهم سماعها، وكذلك فيما يختص بالروائح والطعوم والملموسات.

ومن الناس من يسهل عليهم تصور المناظر وأشكال الأشياء وآخرون يسهل عليهم تصور الأصوات والأنغام، وقد قيل إن بعض الناس بصريون والبعض الآخر سمعيون وهكذا، فالبصريون هم الذى تكون صورهم البصرية واضحة وجلية فى قدراتهم أن يصفوها بذكر ألوانها مع تفاصيلها الدقيقة، فى حين تكون صورهم الذهنية الأخرى



غامضة وهكذا يستخدمون أنواعا كثيرة من الصور الذهنية، وأن أكثر الصور الذهنية شيوعا هي الصور البصرية والسمعية وهي أكبر أثرا في تفكير الإنسان من غيرها من الصور، شأنها في ذلك شأن المرئيات والمسموعات تغلب الصور الذهنية في مرحلة الطفولة.

وأغلب الصور الذهنية مركبة، أي تتكون من عناصر حية مختلفة، وأننا نصف الصورة عادة بأظهر عنصر فيها فتقول إنها بصرية أو سمعية على حسب الإحساس - الغالب فيها.

التخيل وأنواعه:

التخيل في أوسع صوره هو استحضار الصورة الذهنية للخبرات التي سبق أن مرت بالفرد وهي على نوعين:

١ - التخيل الاسترجاعي (Reproductive Imagination):

وهو مجرد استرجاع صور الأشياء التي سبق مشاهدتها بدون تحديد ظروف هذه المشاهدة في الزمن أو المكان.

٢ - التخيل الإنشائي التأليفي (Constructive Imagination):

ويتخذ التخيل التأليفي شكلين رئيسين:

(أ) تخيل اتباعي: يقتصر على تتبع المدركات ومجاراتها دون أن يتسم بطابع الإبداع، وفي هذه الحالة يقتصر على التأليف بين الصور الذهنية التي تثيرها قراءة قصة أو قصيدة أو سماع محاضرة أو تتبع برهان رياضي، وعلى هذا فهو تخيل مقيد ليس فيه إبداع.

(ب) تخيل إبداعي: وفيه يبتكر الإنسان تركيبا جديدا من عنده كالشاعر الذي يصوغ قصيدة، أو المهندس الذي يضع تصميما لمنزل، أو المخترع الذي يبتكر آلة جديدة أو جهازا جديدا.

يخلص الإبداع غالبا في رؤية الأشياء من زوايا جديدة بأن يفرغ عليها المبدع معنى جديدا ووظيفة جديدة، فالطفل الصغير الذي يأتي بمسطرة أو بعصا ليخرج بها كرته التي تسربت منه تحت خزانة الملابس طفل مبدع؛ لأنه رأى في المسطرة وظيفة جديدة وكثير من الكشوف العلمية والفنية والمخترعات قامت حين أفرغ المخترعون والمكتشفون معاني جديدة على الوقائع التي يعرفها كل الناس.



من ذلك ما كشفه نيوتن من تشابه بين سقوط التفاحة من الشجرة وبين تعلق الأرض فى الفضاء، كذلك الحال حين كشف أرشميدس عن قاعدته المشهورة فى الأجسام الطافية وهو يعوم فى حمام السباحة.

التخيل لدى الطفل والراشد:

يختلف تخيل الصغار عن تخيل الكبار من حيث وضوح الصور الذهنية ومقدارها، فالصور الذهنية لدى الأطفال أكثر وضوحا منها عند الكبار، وقد يؤدى هذا الوضوح الشديد إلى عجز الطفل عن التمييز بين المدركات الحسية والصور الذهنية ومن ثم الخلط بينهما، ويكون هذا بين الثالثة والسادسة من عمره عادة، فهو يستحضر صورة ذهنية لوالدته أو والده ويعتقد تماما فى أن والدته كانت تعمل فعلا ما تصوره فى ذهنه بينما هو فى الواقع مجرد تخيل.

الطفل فى الثالثة لا يقدر على الخيال التأليفى، بعد هذه السن يستطيع التخيل التأليفى والإبداعى.

الطفل بين الثالثة والسابعة يخلط بين المتخيل الوهمى كما ذكرنا والواقعى بين الممكن وغير الممكن، فهو يقص علينا قصة طويلة يؤكد أنه رآها ولكنها مجرد خيال أو رؤى أحلام، كذلك يبدو أثر هذا الخلط فيما يسمى المخاوف الليلية، فيخيل إليه أنه يرى أشباحا وعفاريت مرسومة على الحائط، وهذا يدعونا إلى الحرص فى اختيار القصص التى نقصها عليهم.

وفى هذه المرحلة يلاحظ عند الطفل « اللعب الإيهامى » فيتخذ الطفل لنفسه رفيقا وهميا يختار له أسماء ويتحدث عن أفعاله ومغامراته وقوته وهذا الرفيق الوهمى ما هو إلا صورة ذهنية، خلع عليها الطفل الحياة وأسقط عليها رغباته التى لم يستطع إشباعها واحتفاظ الطفل بهذه الظاهرة بعد هذه السن يعوق نموه الاجتماعى والخلقى ويحرمه من تعلم الأخذ والعطاء مع الغير.

والطفل العادى يتدرج بين الثامنة والمراهقة إلى التخيل العملى الذى يستهدف إنتاج أشياء مفيدة وابتكار أشكال جديدة، وتفهم الحقائق العلمية والتاريخية أى يضيق ميدان خياله حتى ينحصر فى دائرة الممكن الذى يتسنى إخراجه إلى حيز الوجود.

فإذا حلت المراهقة، وهى المرحلة التى يمتلئ فيها صدر المراهق بعواطف شتى وآمال كثيرة التهب الخيال وقوى واتخذ كثيرا من صفات الخيال فى الطفولة الأولى وإن



اختلفت مادته فى كل منها، فالمراهق يرنو إلى المستقبل، يتطلع إلى الشهرة والحب والثروة والحياة العظيمة، كما ينتقل تدريجيا بخياله من بيئته الضيقة إلى الدنيا الواسعة، ولذلك يشتد شغفه بقراءة كتب الرحلات والمجازفات وتواريخ الأبطال ويجد فى قصص البطولة والشجاعة مجالا رحبا لإشباع هذا الخيال، فإذا ما انتهت المراهقة وبدأت مرحلة النضج أصبح الخيال واقعيا عمليا منتجا.

أحلام اليقظة (Day Dreams):

هناك حالات يكون الإنسان فيها شارد الذهن، يقطع ما بينه وبين العالم الخارجى ما استطاع من صلات وعلاقات، منطويا على نفسه غارقا فى بحر من الخواطر ويعرف هذا بأحلام اليقظة، وتبين من كلامنا السابق أنها تكثر فى مرحلة الطفولة وفى فترة المراهقة.

ومن شروط هذه الظاهرة الانسلاخ عن العالم الواقعى وإيجاد لذة فى الانطواء على النفس فرارا من الملل والسأم وبحثا عن تأثيرات عاطفية وانفعالات نضمن بها الحياة الواقعية.

ولأحلام اليقظة درجات من استرجاع سلبى للذكريات والصور إلى إنشاء التصورات الجديدة والابتكارات الفنية، وقد تكون مادة أحلام اليقظة ما اختبره الشخص فيما مضى من الانفعالات والتجارب العاطفية غير أنها تكون فى أغلب الأحيان متطلعة نحو المستقبل تعريضا عن الماضى وتخلصا منه أو فرارا من الحاضر نحو عالم مثالى.

والفنان العالمى أو العالم المجرب يتخذ من أحلام اليقظة وسيلة لتحقيق فكرته، ولكن الضرر يعود على المراهق من إسرافه فى أحلام اليقظة بدون الربط بينها وبين الواقع ومحاولة الاستفادة منها، فقد يسعى الفرد لتحقيق صورة رائعة من أحلام اليقظة ويكون فى ذلك دافعا له للعمل والمثابرة وبذلك يربط بين أحلام اليقظة والواقع.

الأحلام:

يستغرق النوم حوالى ثلث حياة الإنسان وينخفض مستوى النشاط الحركى والذهنى كثيرا فى أثناء النوم ولكنه لا ينعدم فليس النوم بحالة سلبية بحتة، بل هو وظيفة بيولوجية لها مركزها العصبى فى الدماغ ومنفعته فى تعريض ما فقده الجسم من الطاقة فى أثناء النهار، ولا تكون العضلات فى حالة ارتخاء تام بل تظل محتفظة بشىء



من التوتر، والدليل على ذلك الأوضاع المختلفة التى يتخذها الشخص فى أثناء نومه عن غير شعور منه.

كذلك لا يكون ذهن النائم فى حالة سكون تام، فإذا كانت بعض المراكز العصبية الدماغية فى حالة شبيهة بحالة التخدير العميق، فلا يزال بعضها الآخر يواصل نشاطه ولكن على نحو ضئيل متقطع، فقد تثير التنبيهات الخارجية أو التنبيهات العضوية الداخلية ألوانا من الصور الذهنية يراها النائم وهى ما تعرف بالأحلام، غير أن التنبيهات ليست سوى أسباب عرضية لإثارة أحلام تنطوى على معان تفوق فى دلالتها المعانى التى يكشف عنها مجرد النظر إلى طبيعة تلك المنبهات، فالنشاط الذهنى وإن كان قد انخفض مستواه لا يزال يعمل، ويبدو هذا النشاط لا فيما تتخذه الصور التى تثيرها التنبيهات الحسية من أشكال مركبة مختلفة، بل فى بعث صور جديدة وتنظيمها وفقا لمنطق مخصوص هو منطق الأحلام المختلفة عن المنطق الذى تسير بمقتضاه أفكارنا فى أثناء اليقظة.

وهناك صلة بين الأحلام وبين مشاكل النهار وما ورد على الذهن من خواطر وأفكار فى أثناء اليقظة، ويؤثر عن ابن سينا قوله: « وكنت أرجع بالليل إلى دارى وأضع السراج بين يدى وأشتغل بالقراءة والكتابة، فمتى غلبنى النوم أو شعرت بضعف عدلت إلى شرب قدح من الشراب ريثما تعود لى قوتى، ثم أرجع إلى القراءة، ومتى أخذنى أدنى نوم أحلم بتلك المسائل بأعيانها حتى إن كثيرا منها انفتح لى وجوهها فى المنام ».

وقد يكون للحلم صلة بحوادث الحياة الماضية وخاصة بالصدمات الانفعالية والتجارب العاطفية التى لم تنته وفقا لرغبة الشخص وترى مدرسة التحليل النفسى أن الحلم هو دائما إرضاء لرغبة مكبوتة، وحصرت أغلب الرغبات قد تتخذ من الحلم سبيلا وهميا لإرضائها؛ لأنها لا تجد فى عالم الواقع ما يرضيها مباشرة، (أما أحلام الأنبياء كحلم يوسف عليه السلام فهذا له حكمه الخاص) وهو نوع من الوحى الذى يوحى به الله تعالى إلى عباده.

أثر التخيل فى حياة الفرد والمجتمع:

١- بالتخيل يستطيع الإنسان أن يسترجع الماضى وأن يطل على المستقبل فيرى ما يحتمل أن يقع فيه وما يمكن أن ينجم عن سلوكه مسلكا معينا، أى يستطيع أن يتنبأ بالمستقبل فيعد له العدة.



٢- للتخيل صلة وثيقة بالتعاطف بين الناس، فلو استطعنا أن نتخيل مشاعر من حولنا من الناس ونحس بأحاسيسهم ونتألم لآلامهم ويتكون لدينا إحساسات بالتعاطف بيننا وبينهم فإن فى هذا ما يوثق الروابط بين أفراد المجتمع.

٣- التخيل أساس فى الإنتاج الفنى والتقدم العلمى والحضارى، فالعلم يقوم على الفروض والنظريات وهذه ثمرة من ثمرات التخيل، وما يسمى بإلهام الفنان أو الأديب ليس إلا نتيجة نوع من التخيل الإبداعى، فكل ابتكار رهن بهذه القدرة على إعادة تنظيم القديم وصوغه فى قالب جديد.

٤- للتخيل أثر كبير فى التذوق الأدبى والفنى والاستمتاع بالحديث والفكاهة، فاستمتاع المرء بما يقرأ من القصص والشعر، أو بما يرى من الرسوم الفنية، أو بما يسمع من الأنغام، مرهون بقدرته على تخيل ما يقرأ وما يرى وما يسمع.

٥- أحلام اليقظة المعتدلة فيها متنفس للفرد من إسار العالم الخارجى والواقع، وفيها ينعم الفرد بشىء من الحرية، وفى الخيال المعتدل ما يرضى نفوس الناس جميعا.

التفكير Thinking

نحن نستعمل لفظ التفكير ليدل على عمليات ذهنية مختلفة تثيرها مواقف سلوكية متباينة، فنحن نقول مثلا دعنى أفكر فى المكان الذى قابلت فيه فلانا ونحن نقصد بهذا عملية التذكر، أو نقل: « سأفكر فى عمل تصميم جديد لهذه الزخرفة »، وفى هذه الحالة فإننا نقصد التخيل، وآونة أخرى نقول: « إن فلانا تفكيره سليم »، ونحن نعنى بذلك أن أحكامه على الأمور سليمة واستدلاله صحيح.

والواقع أن لاصطلاح التفكير فى اللغة الدارجة وفى علم النفس معنيين:

١- معنى واسع يقصد به أى مجرى من الأفكار والألفاظ والصور الذهنية يعرض لخاطر الفرد كما هى الحال فى التذكر والتخيل وأحلام اليقظة.

٢- معنى ضيق ينطبق بصفة خاصة على العمليات العقلية من حكم وتجريد وتعميم وتمثيل واستدلال والتفكير من الموضوعات التى يشترك فى دراستها علم النفس والمنطق، فأما علم النفس فيدرسه من حيث نشأته وتطوره وشروطه وأدواته ومستوياته واختباراته، وأما المنطق فيبحث فى القواعد التى يجب أن يتمثل لها التفكير ليكون صادقا خاليا من التناقض، كما يبين لنا ما



إذا كنا أصبنا أو أخطأنا أى أنه يبحث فى نتائج التفكير ويقصد بالتفكير هنا التفكير الاستدلالى.

ولعل أهم وظيفة للعقل هى التفكير، فالإنسان يفكر حين تصادفه أى مشكلة ويحاول حلها، وليس معنى هذا أن العقل لا يفكر إلا إذا صادفته المشاكل، فالعقل فى نشاط مستمر ما دام الإنسان فى حالة يقظة ويمكن تقسيم النشاط الفكرى إلى أنواع.

أنواع النشاط الفكرى

١ - التداعى الحر:

ترتبط الخواطر فى الحياة العقلية بعضها ببعض، ويؤدى التفكير فى واحدة منها إلى استدعاء خاطر آخر، وهذا بدوره يؤدى إلى استدعاء خاطر ثالث، وهكذا تتسلسل الخواطر دون قيود خاصة تحددها وهذا ما يحدث حين يجلس الفرد ويدع لخواطره العنان فتتداعى.

لهذا يسمى هذا النوع من التفكير بالتداعى الحر، وأحيانا تستخدم هذه الظاهرة لدراسة الحياة الانفعالية للأفراد فيطلب من الفرد أن يذكر جميع الخواطر التى ترد إلى ذهنه عند كلمة معينة، مثل كلمة منزل « أب» ، « أخ »، « رحلة »، وهكذا وبدراسة هذه الخواطر يمكن معرفة كثير من انفعالاته.

٢ - التفكير الخيالى:

كثيرا ما يجلس الفرد ويطلق لأفكاره العنان وذلك دون النظر إلى المنطق أو الحقائق أو القيود الاجتماعية وهذا ما يحدث فيما نسميه بأحلام اليقظة، ويسمى هذا التفكير الخيالى أو التفكير الاجترارى.

وتتلون أحلام اليقظة بحاجات الفرد الخاصة لا بالواقع الخارجى.

لذلك سمى هذا النوع من التفكير بالتفكير الخيالى الاجترارى.

ويتوقف هذا النوع من التفكير على شخصية القائم به ويسود هذا النوع فى الطفولة والمراهقة خاصة لقلة الخبرة وللضغوط الاجتماعية التى تقع عليهم وتؤدى إلى فشلهم من إشباع حاجاتهم، فليجأون إلى أحلام اليقظة كى يتحقق لهم إشباع هذه الحاجات.



٣- التفكير المنظم فى حل المشاكل:

يتم التفكير المنظم إذا صادفت الإنسان مشكلة، وقد بين ديوى Dewey الخطوات التى تتبع فى المنهج العلمى، وهذه الخطوات هى:

١- الشعور بالمشكلة.

٢- تحديد المشكلة.

٣- فرض الفروض التى تكون كتخمينات محتملة لحل المشكلة.

٤- اختبار هذه الحلول المحتملة بالقيام بملاحظات أو تجارب.

٥- التوصل إلى الحلول.

فالتلميذ الذى يجد نفسه عاجزا عن المذاكرة يشعر بقلق إزاء هذه المشكلة، ثم يبدأ فى تحديد المواد التى يعجز عن مذاكرتها، ويضع فروضا لحل هذه المشكلة فيغير من وقت المذاكرة إلى طريقة المذاكرة أو الأفراد الذين يذاكر معهم، وذلك حتى يصل إلى حل المشكلة.

فإذا انتقلنا إلى الطبيعة أو الكيمياء نجد العالم تواجهه مشكلة تقسيم ظاهرة معينة مثلا، فيبدأ بتحديد المشكلة التى يريد تفسيرها ثم يفترض فروضا مختلفة لتفسيرها، ويبدأ فى معمله يجرب كل فرض من هذه الفروض، وذلك حتى يتوصل إلى تفسير مقبول للظاهرة ثم يضع قاعدة أو قانونا يستطيع أن يطبقه على الحالات المماثلة.

ويختلف التفكير فى حل المشاكل تبعا لهذه الخطوات عن حل المشاكل فى تجارب التعليم التى تتوصل فيها الفيران أو القطط إلى حل بالمحاولة والخطأ، حتى تتوصل إلى الضغط على سقاطة أو زر للوصول إلى الطعام؛ لأن حل هذه المشكلات بالتفكير المنظم عبارة عن عملية عقلية، قد يفيها شيء من المحاولة والخطأ بالعقل، إذ تستدعى المشكلة الخبرات السابقة التى يجريها الفرد الواحدة بعد الأخرى لعلها تهديه إلى الحل، فإذا لم تكن خبرات الفرد كافية للوصول إلى الحل فإنه يؤجل ذلك حتى يتمكن من الوصول إلى معلومات جديدة.

وهكذا نجد أن التفكير المنظم نوع من المحاولة والخطأ غير أن هذا النوع يتم عقليا.



٤- التفكير الابتكارى:

لقد تطورت البشرية بتقدم الاختراعات التى هى نتاج للتفكير البشرى، وقد تمكن الإنسان بعمله واختراعاته من استغلال البيئة والسيطرة عليها.

ولا يقف تفكير الإنسان عند حد فى ذلك، لهذا يهمنا إلى جانب معرفة خطوات التفكير أن تعرف كيف كان يفكر العلماء حين توصلوا إلى اختراعاتهم، وقد توصل علماء النفس إلى معرفة ذلك بدراسة ما ذكره العلماء عن أنفسهم وطريقتهم فى التفكير الابتكارى.

قد حلل ولاس Wallas التفكير الابتكارى فى أربع مراحل:

(أ) الإعداد.

(ب) الحضانة.

(ج) الإلهام.

(د) التحقيق.

(أ) الإعداد أو التحضير:

تبين من دراسة حياة العلماء الذى توصلوا إلى اختراعاتهم أو نظريات علمية وكبار الفنانين ممن تميز إنتاجهم بالابتكارية أنهم مروا بمرحلة إعداد أو تحضير هيأتهم للتوصل إلى ما توصلوا إليه.

ففى هذه المرحلة يحصل العالم على معلومات ومهارات فى ميدانه، إذ يطلع على كل الدراسات التى تمت بصلة إلى ميوله، ويكون حساسا لمظاهر الاتفاق والاختلاف بين الآراء المختلفة، ويكون قادرا على الاهتداء بملاحظات خاصة سواء من عنده أو لعلماء آخرين.

(ب) الحضانة:

وهى مرحلة لا يتنبه فيها العالم إلى المشكلة التى يبحثها، فيتحرر فكره من الأخطاء التى علقت به، وتتفكك عناصر المشكلة مما يؤدى إلى ظهور علاقات جديدة بينها لم تكن واضحة من قبل.

(ج) الإلهام:

فى هذه المرحلة يدرك العقل العلاقات الجديدة بين عناصر المشكلة فيثب الحل الصحيح إلى الذهن فجأة وهذا هو ما يسمى بالإلهام.



(د) التحقيق:

أما التحقيق فيقصد به أن العالم بعد حدوث الإلهام يحاول بيان صحة الحل الذى وصل إليه ووضعه موضع الاختبار.

٥- الخيال الابتكارى:

ويعتبر الخيال الابتكارى الذى يقوم به الفنانون والشعراء نوعا من التفكير الابتكارى؛ ذلك أن الفنانين يعطونا معانى فيها خلق وابتكار، وتشبه العمليات الفكرية التى يمر بها الفنان العمليات الفكرية التى يمر بها العالم.

الذكاء *Intelligence*

اختلف علماء النفس فى نظرتهم إلى الذكاء ودراستهم إياه اختلافا كبيرا، وهذه بعض تعاريف الذكاء:

ويقول كلفن Calvin: إن الذكاء هو القدرة على التعلم.

ويقول شترن Stern: إن الذكاء هو القدرة العامة على التكيف عقليا طبقا لمشاكل الحياة وظروفها الجديدة.

ويقول كوهلر Kohler: إنه القدرة على الاستبصار أو إدراك العلاقات.

ويقول بيرت Burt: إنه القدرة المعرفية الفطرية العامة.

ويقول تيرمان: Terman: إنه القدرة على التفكير المجرد أى على التفكير الذى يعتمد على الرموز اللغوية ومعانى الأشياء لا على ذواتها المادية المجسمة، ويمكن أن نقسم تعاريف الذكاء إلى ثلاثة أقسام:

١- تعاريف تؤكد أن الذكاء هو قدرة الفرد على تكيفه مع البيئة، وتبعا لهذه التعريفات يعتبر الذكاء قدرة عقلية عامة تساعد الفرد على مجابهة المواقف الجديدة وحل المشاكل، أى أنه القدرة على أن يعيد الفرد تنظيم أنماط سلوكه حتى يتمكن من مجابهة المواقف الجديدة.

وبهذا الشكل يكون الشخص الذكى هو الشخص القادر على أن ينوع من سلوكه ويغيره كلما تغيرت الظروف، على حين يكون الشخص الغبى هو الشخص الذى لا يمكنه تعديل سلوكه إذا ما تغيرت الظروف.



٢- والنوع الآخر من التعاريف يعرف فيهـا الذكاء بأنه القدرة على التعلم، وتبعا لهذه التـعاريف يتـحدد ذكاء الفـرد بمدى قدرته على التـعلم بالمعنى الواسع، فكلما ازداد ذكـاء الفرد ازدادت قدرته على الـتعلم، وبالتالى ازدادت خـبراته وزاد نشاطه.

٣- والنوع الثالث ينظر إلى الذكـاء على أنه القدرة على التفكيـر المجرد، ويعنى هذا القدرة عـلى استعـمال المفـاهيم النافعـة والرموز المخـتلفة للتـصرف فى المواقف المخـتلفة وخـاصة تلك المواقف التى تـضمن مـشاكل يتطلب حلـها استعمال الرموز اللغوية أو الرموز العددية.

طبيعة الذكاء وتكوينه

هناك نظريات ثلاث على طبيعة الذكاء:

١- نظرية ثورنديك Thorndike الذى يرى أن الذكاء يتـكون من عدد كبـير من العناصـر أو العـوامل المنفـصلة، وكل عـامل أو عنصـر يدل على قـدرة من القدرات، وتبعا لهـذه النظرية فكل عملية عقلية تتضمن عـددا كبيرا من هذه العناصر الدقيـقة، القدرة الحسابية تتطلب عـدة عمليات يدخل فيها اسـتعمال الأرقام، والقدرة اللغوية تتطلب قدرات أخرى وهكذا.

٢- عارض سبيرمان Spearman هذه النظرية وتبعا لأبحـاث قام بها جاء بنظرية العاملين، وتتلخص فى أن أى نشاط عقلى يعتمد أولا وأخيرا على عامل عام يدخل فى كل العـمليات العـقلية ويرمـز له بالحرف General Factor (G) وهو يوجد لدى كل فرد ولكن بدرجات متفاوتة ويدخل فى العمليات العقلية بدرجات متفاوتة أيضا.

ثم أضاف سبيـرمان إلى العامل العام عاملا آخـر هو العامل الخاص Special Factor ويرمـز له بالحـرف (S) وهو عـامل نوعى يقـصـر أثره على بعض العمليات العقلية المعينة. ثم أضاف بعد ذلك عاملا ثالثا هو العامل الجمعى أو العامل الطائفى، ويعـزى إلى هذا العامل الارتباط الموجود بين مجـموعة من العمليات المتشابهة.

٣- النظرية الثالثـة نظرية ثرستون Thurstone وتسمى نظرية العـوامل الأولية أو الطائفية وقد وضع اختبارات تقيس هذه العوامل وهى فى نظره كما يلى:



١- العامل العددى: وهو القدرة على أداء العمليات الحسابية بسرعة ودقة.

٢- العامل اللغوى: وهو القدرة على فهم الألفاظ وهو يوجد فى الاختبارات التى تتضمن اللغة.

٣- العامل المساحى: ويدخل فى العمليات التى تتطلب من الفرد حل مشكلة تتطلب تصور الأشياء التى تشغل حيزا وفراغا، أى تتطلب القدرة على التصور البصرى المكانى.

٤- عامل الطلاقة اللفظية: وهو القدرة على استخدام الألفاظ بسهولة وهو يدخل فى العمليات التى تتطلب من الفرد التفكير فى كلمات منفصلة بسرعة.

٥- عامل الذاكرة الصماء: ويظهر فى القدرة على الحفظ بسرعة والتذكر السريع المباشر.

٦- عامل سرعة الإدراك: وهو القدرة على إدراك أوجه الشبه أو الاختلاف بين عدة أشياء.

٧- عامل الاستقراء: وهو القدرة على الكشف عن مبدأ عام فى عدة أشياء.

ويمكن القول الآن: إن علماء النفس ينتفعون من جميع هذه النظريات ويحاولون التقريب بينها وأنها فى الواقع لا تتعارض كما يبدو لأول وهلة.

فالعامل العام من حيث هو قدرة عقلية عامة، ومن حيث هو القدرة على القيام بأعمال مفيدة وظيفيا أصبح حقيقة هامة لا يرقى إليها الشك.

أما فيما يختص بالعوامل الطائفية فهى عبارة عن عوامل مشتركة بين مجموعة من الأعمال إلا أنها لا تدخل فى جميع مظاهر النشاط العقلى، بل بالأحرى تدخل فقط فى تلك الأعمال المتحدة فى الموضوع أو فى الشكل، وقد ثبت حتى الآن من هذه العوامل الطائفية أو القدرات الخاصة مجموعة كبيرة منها القدرة الرياضية أو القدرة اللغوية، والقدرة الموسيقية، والقدرة العلمية، والقدرة على التصور المكانى البصرى والقدرة اليدوية وعلى الاستدلال المنطقى، والقدرة على الرسم والتذوق الفنى.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنه لا يمكن أن يوجد شخص يتمتع بقدرة خاصة من درجة عالية دون أن يكون متمتعا بنسبة عالية من العامل العام، فالمتفوق فى الرياضة مثلا يكون متمتعا بنسبة عالية من العامل العام إلى جانب تمتعه بالقدرة الرياضية وهكذا.



متى يقف النمو العقلى ؟

إذا كان الذكاء فطريا ينمو مع الفرد تدريجيا، فهل هناك سن معينة يبلغ فيها نضج هذه القوة العـامة منتهـاه؟ نعم لنمو الذكاء غـاية ينتهى إليهـا ثم يقف وتتراوح بين سن الرابعة عشرة والثامنة عشرة، ! وتقول نتائج الأبحاث التى دارت حول هذا الموضوع: إن ذكاء الأفراد المتوسـطين فى نسبة الذكاء يقف فى نموه عند سن السادسـة عشرة، أما فى حالات الأفـراد الذين هم دون المتوسط فإن نموهم العـقلى يتوقف عند الرابعة عـشرة، ونجد نمو الذكاء للأفراد الممتازين يستمر حتى الثامنة عشرة.

وليس معنى توقف النمو لهذه الطاقة الفطرية، انعـدام قدرة الإنسان على اكتساب الخبرة والتعلم، فالتدريب له دخل كبير فى مداومة أداء هذه الطاقة على أداء وظيفتها.

ولذلك نجد أن الذكاء بعد توقف نموه يظل ثابتـا إلى سن الثلاثين تقريبا ثم يأخذ فى الانحدار قليلا عند الأشـخاص الذين لا يشتغلون بالمهن العقلية؛ لأن حـياتهم تأخذ فى الاصطباغ بالعادات المألوفة لديهم التى تولد عندهم نوعا من الثبات فى السلوك، كما أن حياتهم تكاد تخلو من المشاكل التى تجعلهم يحافظون على مستواهم العقلى السابق.

قياس الذكاء

كما يختلف الناس فيما بينهم بالنسبـة للقدرات الخاصة، فهم يختلفون كذلك فى نسبة الذكاء التـى تتمتع بها كل منهم، وفى المراحل الأولى للتعليم والتى تسـبق التوجيه المهنى يتطلب تقسيم التلاميذ إلى فصول حسب استعداداتهم العامة ووفقا لنسب ذكائهم، حتى يكون كل تلميذ مع قرنائه فى الفصل على مستوى واحد.

وهناك مقاييس للذكاء يستعان بها فى التقسيم، وهى تقيس قدرة الفرد العامة على التصرف فى المشـاكل التى تعترضه، ويمكن أن نصف الاخـتبارات المستعـملة فى قياس الذكاء حسب موضوعها كما يلى:

أولا: اختبارات لفظية واختبارات غير لفظية أى عملية.

ثانيا: اختبارات فردية أو اختبارات جمعية حسب أدائها.

ثالثا: اختبارات المواقف.



وسنتكلم عن كل هذه الأنواع فيما يلى:

١- اختبارات لفظية فردية: وأشهرها اختبارت بينيه Biriet وقد ترجم إلى العربية ويمكن تطبيقه فى البيئة العربية

أمثلة من اختبار بينيه

(سن ٨ سنوات)

١- عد بالعكس من ٢٠ إلى ١

٢- عد إيه اللى حقك تعمله إذا ...

(أ) ...كسرت حاجة بتاعة واحد ثانى.

(ب) ... إذا كنت وأنت خارج رايح المدرسة تشوف إن الميعاد قرب يفوت.

(ج) ... إذا كان واحد من الذين يلعبون معك داس على رجلك من غير قصد.

٣- أذكر أوجه الشبه بين:

(أ) الخشب والفحم.

(ب) التفاح والبرتقال.

(ج) النحاس والفضة.

(د) المركب والسيارة.

٤- اختبارات لفظية جمعية ويمكن تطبيقها على عدد من التلاميذ وأشهرها فى العربية اختبار الذكاء الابتدائى واختبار الذكاء الثانوى.

٥- الاختبارات غير اللفظية العملية ومنها اختبارات متاهات أو تركيب مكعبات أو ترتيب أشكال فى لوحة تبعا لتوقيت مخصوص، وهذه يمكن أن تكون فردية أو جماعية.

٦- اختبارات المواقف: وقد كان وجودها ثمرة لما واجه علماء القياس العقلى من مشكلات عملية إذ وجدوا أن اختبارات الذكاء لا تقيس القدرة العقلية العامة من الناحية العملية، وهى ناحية هامة بالنسبة لبعض الظروف العملية مثل قياس ذكاء المجندين فى الجيوش الحديثة، وقد وضعت عدة اختبارات تضع

الفرد أو المجموعة فى موقف معين ويطلب منها التصرف أو العمل على تنفيذ ما يطلب منهم فى فترة محددة.

نسبة الذكاء

لمعرفة نسبة ذكاء فرد وضع بينيه قاعدة خاصة يتوصل عن طريقها إلى هذه النسبة وتتلخص هذه القاعدة فى أنه وضع اختبارات لكل سن من ثلاث سنوات إلى ١٦ سنة يمكن أن ينجح فيها الأفراد المتوسطو الذكاء.

واعتبر بينيه أسئلة الاختبار التى يستطيع أن يجيب عليها أغلبية الأطفال فى سن معينة أساسا لتحديد العمر العقلى لهؤلاء الأطفال، فمثلا الأسئلة فى الاختبار التى يجيب عليها أغلبية الأطفال فى سن العاشرة تعتبر مقياسا للعمر العقلى لأطفال هذه السن، ويكن العمر العقلى فى هذه الحالة هو عشر سنوات وهو نفس العمر الزمنى، فإذا طبق الاختبار على طفل عمره الزمنى ١٠ سنوات وأجاب على الأسئلة التى يجيب عليها أغلبية الأطفال فى سن العاشرة، يصبح عمره العقلى أيضا ١٠ سنوات وتحدد نسبة ذكاء هذا الطفل بالمعادلة التالية:

نسبة الذكاء = العمر العقلى ÷ العمر الزمنى × ١٠٠

وبذلك تصبح نسبة ذكاء الطفل كما يلى:

نسبة الذكاء = ١٠ ÷ ١٠ × ١٠٠ = ١٠٠

واعتبر بينيه أن درجة ١٠٠ فى اختبار الذكاء تدل على ذكاء متوسط، أما إذا اختبرنا طفلا عمره عشر سنوات وأجاب على أسئلة الاختبار التى يجيب عليها أغلبية الأطفال فى سن ١٢ سنة فإن نسبة ذكاء هذا الطفل كالآتى:

نسبة الذكاء = ١٢ ÷ ١٠ × ١٠٠ = ١٢٠

ويكون ذكاء هذا الطفل فوق المتوسط

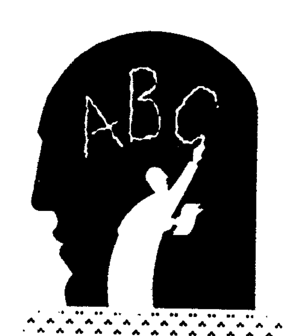
أما إذا كان عمره العقلى ٨ سنوات فتكون نسبة الذكاء كالآتى:

نسبة الذكاء = ٨ ÷ ١٠ × ١٠٠ = ٨٠

ويكون ذكاء هذا الطفل أقل من المتوسط.



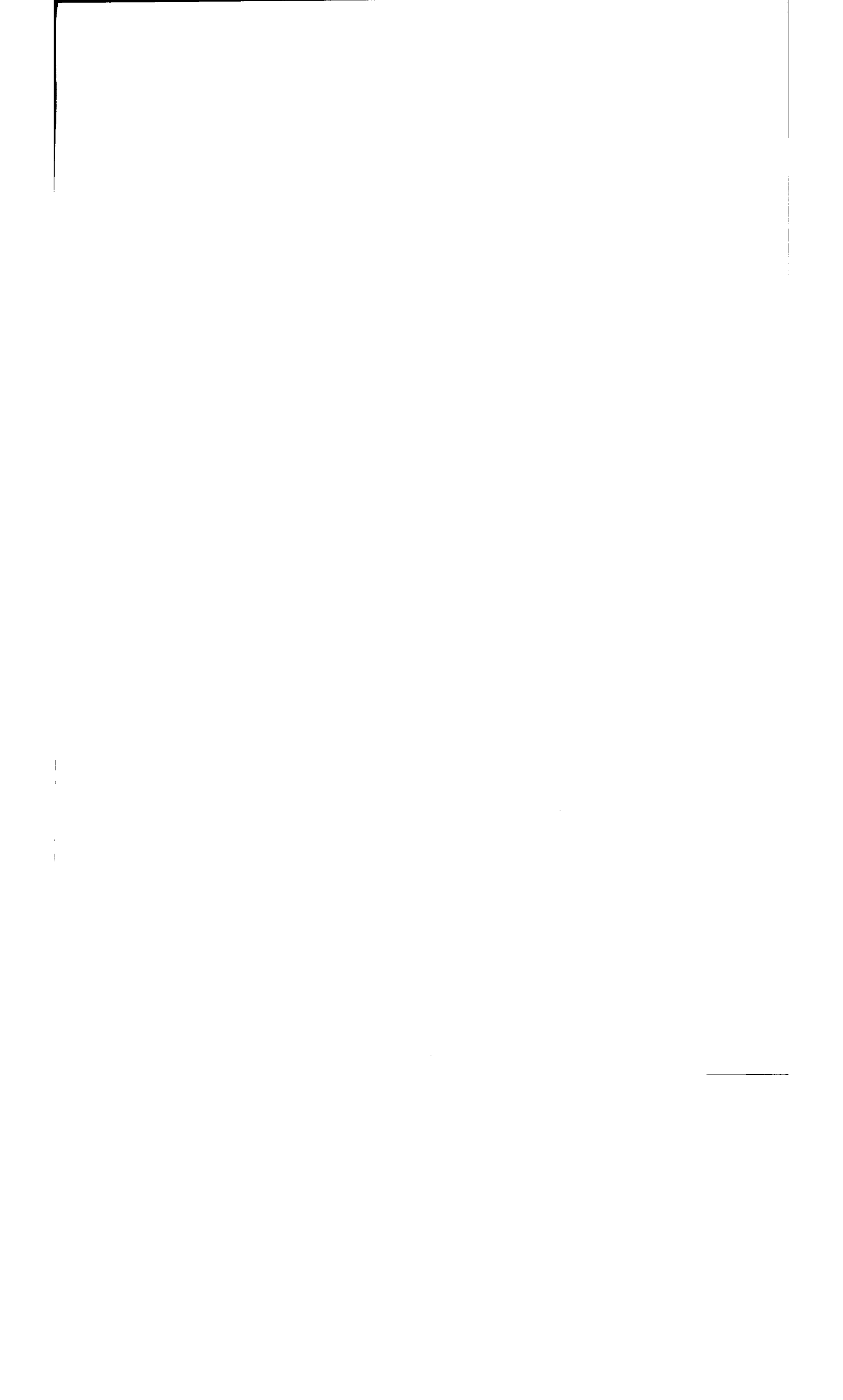




الفصل العاشر

الشخصية والتربية

- السمات التى تدخل فى تكوين الشخصية
- نظريات الشخصية
- صفات الشخصية
- الصفات الأساسية التى يمتاز بها الشخص السوى فى التكوين المزاجى الفطرى
- بناء الشخصية السليمة
- تنمية الشخصية المتكاملة



الشخصية *Personality*

للشخصية تعريفات كثيرة يختلف بعضها عن بعض اختلافا كبيرا ونعرض بعضا منها:

١- تعريفات ترى أن الشخصية هى مجموع العادات السلوكية للفرد.

٢- تعريفات ترى أن الشخصية هى مجموع الصفات والمظاهر الخارجية للفرد.

٣- تعريفات ترى أن الشخصية هى الاستعدادات الداخلية للشخص والعوامل الخارجية التى تتفاعل معها.

والواقع أن الشخصية تكوين كلى معقد يجعل لكل فرد طابعه الخاص الذى يميزه عن غيره بحيث لا يوجد اثنان متشابهان تشابها كاملا.

ولهذا يمكن أن تعرف الشخصية بأنها هى النمط الفرد لسمات الفرد.

وهذا التعريف يؤكد الفروق الفردية بين الناس وهذه الفروق هى الأساس فى القياس النفسى، إذ إنه لا توجد معايير مطلقة للسلوك الإنسانى بل تقوم على مقارنة الأفراد بعضهم ببعض، وتحدث المقارنة عادة بين جانب من الجوانب أو عدد محدود منها، والجوانب أو الخصائص التى نضعها فى اعتبارنا هى السمات.

السمات التى تدخل فى تكوين الشخصية:

فالسمة هى ما يميز الفرد نسبيا عن الآخرين وهى اصطلاح قد يضيق أو يتسع، فقد تكون السمة إحدى الصفات الجسمانية كالطول أو القصر أو لون الشعر، وقد تكون صفة انفعالية كسرعة الغضب والاتزان، أو قد تضيق السمة فتشمل إحدى العادات الخاصة كتقلص عضلى مثل الحركات اللاإرادية للعين أو الشفتين أو اليدين، ونورد فيما يلى تقسيما للسمات التى تدخل فى تكوين الشخصية مع ذكر أمثلة من كل منها:

١- سمات جسمية:

القامة - القوة - الصحة = تناسق العضلات - اللون - الوزن... إلخ.

٢- سمات فسيولوجية:

وتتعلق بالوظائف العضوية كدقات القلب ودرجة حرارة الجسم وإفرازات الغدد.

٣- سمات عقلية:

وتشمل الذكاء والقدرات الخاصة بأنواعها.

٤- سمات سلوكية:

ويطلق عليها اسم السمات الدافعية وتشمل:

(أ) الميول، كالميل للنشاط اليدوى أو الميل للعمل مع الجماعات.

(ب) الاتجاهات، بأن يفضل الفرد أنواع النشاط التى تشتمل على نواح اجتماعية أو سياسية أو دينية.

(ج) الحاجة كالحاجة إلى التقدير والحاجة إلى الانتماء وغيرها من الحاجات السابق بيانها فى الفصل السابق.

٥- سمات مزاجية:

وتشمل تواتر الحالات الانفعالية من خوف وغضب وسرور، ودرجة تغيير هذه الانفعالات ومدى الانفعال والاتجاه الانفعالى العام.

نظريات الشخصية:

أولا: نظرية الأنماط

تعتبر النظريات التى تقسم الناس إلى أنماط معينة من أقدم النظريات التى عرفها الفكر الإنسانى، وأقدم هذه النظريات يرجع إلى اليونان الأقدمين وهى نظرية أبقراط فى الأمزجة، وقد رأى أبقراط أن هناك أربعة أنواع من الأمزجة وهى:

(أ) المزاج الصفراوى:

وصاحبه قوى الجسم عنيف، سريع الغضب (Choleric).

(ب) المزاج الدموى:

وصاحبه متفائل - مرح - نشط - ممتلئ الجسم - سهل الاستثارة - سريع الاستجابة تعوزه القوة والثبات - متقلب فى سلوكه Sanguin.

(ج) المزاج السوداوى:

وصاحبه متأمل - بطيء التفكير - متشائم - ينزع إلى الاكتئاب وهو إلى جانب هذا قوى الانفعال ثابت الاستجابة (Melancholic).



(د) المزاج البلغمى:

وصاحبه بطىء الاستثارة والاستجابة - خامل - بليد - ضحل الانفعال - بدين - يميل إلى الشره (Phlegmatic)

وفى العصر الحديث حاول كرتشمر ما بين ١٩٢٠ - ١٩٣٠ أخذ مقاييس جسمانية للمرضى فى المستشفيات بأمراض عقلية وقد خرج من هذه المقاييس إلى ثلاثة أنماط جسمانية هى:

١ - النمط النحيل Asthlenicor Leptosmio :

وصاحب هذا النمط يتميز بالنحافة وضيق العظام وفقر الدم وجفاف الجلد وطول الذراعين ونحافتها وضعف العضلات أو الافتقار إليها ورقة اليدين.

٢- النمط الطويل Athletic :

ويتميز الفرد فى هذا النمط بالقوة البدنية وانتشار العضلات فى جسمه وضخامتها واتساع القفص الصدرى ونحافة الخصر وضيق الحوض واكتساء ساقيه وذراعيه بالعضلات.

٣- النمط السمين Pyknic :

وفى رأيه أن هذا النوع لا يكتمل النمو فيه إلا فى أوسط العمر ويتميز باستدارة الجسم واتساع الحوض كذا سمنة الأطراف مع قلة العضلات.

وقد رأى كريتشمر أن النمط النحيل يتسم بالاستعداد إلى عدم ثبات أفعاله وإحساسه وتفكيره أى عرضة لمرض الفصام أى انقسام الشخصية (Schizophrenia)، أما النمط السمين فهو يتسم بالاستعداد إلى دورات من الاضطراب يعقبها كآبة فى الأفعال والإحساس وهو يسمى بالجنون الدورى (Manic - depressive Psychosis) ثم جاء تصنيف يونج Jung الذى رأى أن الناس يمكن تصنيفهم من حيث أسلوبهم العام فى الحياة واهتمامهم الغالب إلى منطو ومنبسط.

١- فالمنطوى **Introvert**: يؤثر العزلة ويجد صعوبة فى الاختلاط فيقصر معارفه على عدد قليل منهم ويتحاشى الصلات الاجتماعية ويقابل الغرباء فى حذر وتحفظ وهو متهيب خجول، شديد الحساسية، دائم التأمل فى نفسه وتحليلها.



٢- والمنبسط **Extrovert** : وهو يقبل على الدنيا فى حيوية وعنف وصراحة، ويلائم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة يعقد مع الناس صلات سريعة، لا يحفل بالنقد ولا يهتم كثيرا بصحته أو مرضه أو بالتفصيل أو الأمور الصغيرة، ولا يكتم ما يجول فى نفسه من انفعال، ويفضل المهن التى تتطلب نشاطا واشتراكا مع الناس.

وهذه النظريات جميعا وغيرها تحدد أنماطا محدودة لتقسيم الأفراد، والواقع أن نمطين أو عددا محدودا من الأنماط لا يكفى لتصنيف الناس جميعا، كما أن هذه الأنماط أو الطرز وسيلة للوصف لا التفسير، وفى كثير من الأحيان لا يتفق وصفها مع الواقع لأنها اعتمدت على مجرد مظهر خارجى قد لا يوضح بالضبط شخصية الفرد.

ثانيا: نظرية السمات:

تقول هذه النظرية: إن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه، كما يمكن أن نفرق بين شخص وآخر أو أن نميز بين الأشخاص بعضهم وبعض على أساس هذه السمات، ومن ناحية أخرى فإن هذه السمات إلى جانب ثباتها فهى عامة بمعنى أن الشخص يمكن وصفه بشكل عام بدرجة كبيرة من الثبات على أساس هذه السمات التى يمكن إسنادها إليه، وأهم من قالوا بهذه النظرية هو ألبورت Alport فى كتابه «الشخصية»، وقد عدد ما يقرب من ١٨٠٠٠ سمة، ولقد ذهب ألبورت إلى أن السمات تنظم فيما بينها بحيث يمكن ترتيبها فى مدرج هرمى تسوده إما سمة واحدة كبرى أو رئيسية Cardinal Trait أو عدة سمات مركزية Central Traits وتلا ذلك مجموعة من السمات الثانوية، فهناك من الأفراد مثلا من يبرز عن غيره لأن سمة معينة رئيسية تسيطر على سلوكه كأن نصف شخصا بأنه شديد الحساسية أو نصفه بالحيوية.

وتتلافى هذه النظرية الفكر المتطرف الذى ذهبت إليه نظرية الأنماط، فنظرية الطرز أو الأنماط لا ترى إلا النواحى المتطرفة من الظواهر، على حين نجد أن نظرية السمات تسمح بوصف الشخصية من عدة نواح أو عدة أبعاد، فيمكن مثلا وصف الشخصية من حيث الذكاء، الحساسية الانفعالية، السيطرة وهكذا، إذ إن كلا منهما يعبر عن سمة من السمات، إلا أنه إلى جانب ذلك يصعب على عالم النفس وصف السلوك، إذ إنه لا توجد حدود لمفهومات السلوك، هذا فضلا عن كثرة عددها.

وقد ظهر تبعا لهذا منهج جديد للتخلص من هذا العدد الكبير من السمات وهو منهج التحليل العاملى، وذلك بتجميع العدد الكبير من الصفات أو السمات فى وحدات



أعم وأشمل من كل صفة على حدة، إذ تجمع كل وحدة منها مجموعة من هذه الصفات يرتبط بعضها ببعض ارتباطا كبيرا، ويعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن العوامل تعبر عن تكوينات أو وحدات أو قوى كامنة تعتبر المصادر الأولية لمجموعة السمات السطحية

فالعدوان والمخاطرة وحب الجدل وإثبات الذات، إذا وجد أن هناك ارتباطا بينها فسر ذلك بأن هذه السمات تنبع من أصل واحد، وقد عدد بعضهم العوامل التى تتكون منها الشخصية حسب البحوث التى أجريت إلى خمسين عاملا، كما أن هناك من قصرها على عدد أقل من العوامل.

ثالثا: نظرية التحليل النفسى: Psycho Analysis

ذهب فرويد وأتباعه إلى افتراض وجود طاقة غريزية جنسية عند الفرد سماها ليبدو Libido تدفعه إلى التفاعل مع بيئته، وفرض أصحاب التحليل النفسى أمورا أربعة لفهم هذا التفاعل.

١- تنمو الطاقة الغريزية الجنسية فى اتجاه معين فيما يتعلق بالمناطق الجسمية التى تتركز فيها، وفيما يتعلق بموضوع الإشباع، وتحدد هذه المراحل السمات السلوكية التى قد ترتبط بالمواقف التى يمر بها الفرد

٢- أن الآثار التى يتعرض لها الفرد فى أثناء تفاعله مع بيئته تؤثر فى شكل سلوكه مستقبلا.

٣- لا يقتصر الصراع على الصراع بين الفرد وبيئته بل يحدث الصراع بين الفرد ونفسه.

٤- يسير الصراع بين الفرد وبيئته أو بين الفرد ونفسه تبعا لقوانين خاصة.

ويتحدث فرويد عن ثلاث مكونات للشخصية هى الهو Id والأنا Ego والأنا الأعلى Super Ego ويحتوى الهو على كل العمليات الموروثة. وكما يحتوى على عمليات مكتسبة تكونت نتيجة لعملية الكبت فى أثناء الصراع مع البيئة، والهو هو الذى يدفع الفرد لتحقيق ملذاته وشهواته ولا يعترف بالواقع أو القيم أو القوانين

الأنا Ego تنشأ عن مواجهة الطاقة الغريزية بواقع البيئة. وتعمل على تحقيق رغبات الهو بما يتفق والواقع.

الأنا الأعلى Super Ego وينشأ عن امتصاص السلطة الخارجية وتمثلها ويقوم



بعملية الكف وردع الفرد عن إتيان ما يخالف القيم والمثل والقوانين وهو لا شعورى إلى حد كبير.

ويرى علماء النفس التحليلى أن السلوك النفسى يخضع لمبادئ ثلاثة:

(أ) مبدأ اللذة:

وتبعا لهـذا المبدأ فإن الفرد يسلك السلوك الذى يحـقق له تجنب الألم ويحدث له الإشباع.

(ب) مبدأ الواقع:

يسيطر هذا المبـدأ على سلوك الفرد مع تطور حيـاته النفسيـة، ولا تعنى السيطرة زوال مبدأ اللذة بل هو مجرد تعديل له حتى يستطيع الفرد تحقيق اتزانه مع واقع الحياة.

(ج) مبدأ ما وراء اللذة (التكرار الإجبارى):

هو ميل الإنسان إلى تكرار الأحداث الماضية سـواء كانت مفيدة أو ضارة، ويقوم هذا المبدأ على ملاحظة فرويد لسلوك بعض المرضى، فلقد لاحظ أن الفرد المريض يكرر أسـاليب من السلوك تزيد من آلامـه، ومن الطبـيعى أن السـلوك لا يرمى منه إلى إزالة التوتر بل ينشأ عن حاجة إلى التكرار.

ولهذا كان لهذه النظرية أثرها فى توجيه النظر إلى حـقائق هامة مبينة أن الخبرات التى يمـر بها الطفل تؤثر فى سلوكـه، كما وجـهت الأنظار إلى اللاشعـور الذى يكون جانبا هاما فى الشخصية، ولكن وجه إليـها نقد بأن المبادئ التى نادت بها غامضة يمكن أن تعتبرها مـجرد تسمية للظواهر السلوكيـة، أو أنها فروض علمية تحتـاج إلى كثير من الدراسات التجريبية للتحقق من صحتها.

صفات الشخصية

قام فـيلفورد وجـيلفورد Fuilford and GuilFord بتحليل نتـائج الأبحاث التى تدور حول سمات الشخصية وتوصلا منها إلى عدد من السمات الأولية أهمها:

١- الخجل:

هو سمة يتصف صاحبها بأنه يحاول ألا يظهر على مسرح الحياة الاجتماعية، وأن يقلل من أصدقائه وأن يميل إلى الهدوء عندما يكون فى جماعة وعدم الرغبة فى الكلام إلى مجموعات كبيرة.



٢- التفكير والأناة:

وهو سمة فى الفرد تجعله يميل إلى التأمل وتحليل نفسه وتحليل الدوافع التى تدفع الآخرين.

٣- الاكتئاب:

وهذه سمة تجعل صاحبها يميل إلى الوحدة، سهل الاقتناع، يخشى من حدوث مصائب.

٤- القلق الانفعالى:

وهذه سمة تجعل صاحبها ينتقل من السعادة إلى التعاسة دون سبب ظاهر ويعبر عن انفعالاته بسرعة ويميل إلى ما يسبب استثارة انفعالية.

٥- الاستهتار:

وهذه السمة تجعل صاحبها يميل إلى عدم المبالاة والاندفاع والسهولة فى مقابل الجدية.

٦- النشاط العام:

وهذه السمة تجعل صاحبها يميل إلى السرعة والإنتاج الزائد والانتقال من عمل إلى آخر.

٧- العصابية:

وهذه السمة تجعل صاحبها يتضايق بسهولة من العوامل المشتتة للانتباه، ولا يستطيع الاسترخاء بسهولة ويصاب بالأرق، ويقابل هذه السمة الثبات الانفعالى.

الصفات الأساسية التى يمتاز بها الشخص السوى فى التكوين المزاجى الفطرى

أولا: الثبوت الانفعالى:

أى تكون انفعالاته متوسطة لا هى ضعيفة واهنة بحيث تجعله بليدا فى حياته المزاجية، ولا هى قوية جامحة بحيث تجعله شخصا غير ثابت وغير مستقر يتأثر بأتفه الأسباب مما قد يؤدى فى نهاية الأمر إلى العصاب أو المرض النفسى الناتج عن انفعالية دقيقة عالية.



ثانيا: الواقعية فى مجابهة مشاكل الحياة:

أى يكون موضوعيا فى عملية تكيفه مع العالم الخارجى، بحيث لا يكون ذاتيا فيرى العالم الخارجى كما تصوره له أفكاره، ولا أن يكون مثاليا بحتا تبعده مثاليته عن قيم العالم الخارجى الواقعى، ولا ماديا بحتا بحيث تبعده أغراضه الخاصة عن رعاية أغراض الآخرين فى الحياة.

ثالثا: الثقة والاستقرار والتحرر من الاضطراب الانفعالى الداخلى:

وذلك بمعنى أن تتوازن جميع انفعالاته بحيث لا يوجد ما هو مسيطر متحكم فى الجميع، بمعنى أن تتعادل الدوافع العدوانية (كالجنس والسيطرة والميل الاجتماعى) مع الدوافع الكابتة (كالخنوع والهرب والحنو والحزن والتقزز)، كما أنه يكون خاليا من أى دافع قوى عنيف يمكن أن يتحكم فيه ذكاء الفرد.

رابعا: القدرة على إظهار الولاء والاستمرار والأمانة والمناعة ضد مغريات العالم الخارجى:

واحترام الذات بمعنى أن الشخص السوى انفعاليا لا يكون متقلبا فى أغراضه بل لديه القدرة على الاستمرار فى عمل معين لأطول مدة ممكنة، حتى ينتهى منه على الوضع الذى يشتهيه، وألا يكون سهل الإغراء بحيث تغريه بعض مشتهيات العالم الخارجى فيندفع فيها ويفقد احترامه لذاته.

بناء الشخصية السليمة:

يمكن تعريف الشخصية السليمة بأنها الشخصية التى تتوافق توافقا ناجحا مع مجالها الخارجى.

وقد عنى علماء النفس فى العصر الحديث بدراسة توافق الشخص مع البيئة الخارجية والتمييز بين التوافق الناجح والتوافق غير الناجح، ومن ثم نشأ ما يسمى بسيكولوجية التوافق الشخصى أو الصحة النفسية، وإذا استطعنا أن نوفر العوامل التى تؤدى إلى التوافق الشخصى وأن نساعد الفرد على أن يسير فى أدوار نموه من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد بحيث يتمكن من أن يتكيف مع البيئة الخارجية ويوائم بين احتياجاته وموارد البيئة وإمكانياتها ومطالب المجتمع الذى يعيش فيه - إذا استطعنا هذا أمكن أن نبنى شخصية سليمة سوية، وسنناقش فيما يلى العوامل المؤثرة فى تكوين



الشخصية، وكيف نوفر الجو الذى نتمكن فيه من مساعدة الطفل فى أدوار نموه على بناء شخصية سليمة.

العوامل المؤثرة فى تكوين الشخصية:

يقول جننجز Gennings : إن الوراثة لا البيئة هى العامل الرئيسى فى تكوين الشخصية، فكل السعادة وكل الشقاء الذى يصيب الفرد فى حياته مرده إلى الوراثة والتكوين الأصلى، وكل ما نراه من فروق بين الأفراد ترجع إلى الاختلاف بينهم فى تكوين الخلايا التى يولدون بها.

ويقول واطسن Watson : أعطنى عددا من الأطفال الأصحاء الأقوياء البنية ومكنى من أن أهيئ لهم البيئات التى أريدها لهم وسأضمن لك أن أجعل من أى واحد منهم نوع الشخصية التى أريدها وأختارها، فباستطاعتى أن أخلق من أى واحد منهم طبيبا أو فنانا أو تاجرا بصرف النظر عن مواهبه الموروثة وميوله الفطرية وغير ذلك من القدرات التى انتقلت إليه من أجداده، فليس هناك شىء يدعى وراثة المواهب أو المزاج أو التكوين العقلى.

والرأيان السابقان يوضحان رأيين متعارضين كل التعارض، أحدهما يرى أن الوراثة هى العامل الوحيد المؤثر فى تكوين الشخصية، ويرى الرأى الثانى أن البيئة هى العامل الوحيد.

ولكن الرأى المتفق عليه الآن هو أن مكونات الشخصية تتأثر بعاملى الوراثة والبيئة معا ولكن بدرجات متفاوتة، فالوراثة يكون أثرها أكثر وضوحا فى النواحى الجسمية كطول القامة ولون البشرة، وكذلك النواحى العقلية الثابتة نسبيا مثل الذكاء والاستعدادات العقلية المعروفة، والتكوين المزاجى للشخص وهذه كلها تعتمد على تكوينه الطبيعى والوراثى.

أما أثر البيئة فيظهر بوضوح أكثر فى التكوين الخلقى والصفات النفسية والدوافع التى يكتسبها الفرد بالتعلم والخبرة، وكذلك ما يتكون عند الفرد من اتجاهات وآراء ومثل عليا وما يحصله من ضروب المعرفة والمهارات العملية وأنواع الثقافة.

والآن نتساءل: هل يمكن أن تساعد العوامل الوراثية على أن تصل أقصى إمكانياتها ؟ وبذلك نوفر العوامل الممهدة لتكوين شخصية سليمة ونهيئ البيئة التى تساعد على الاستفادة إلى أقصى درجة ممكنة من العوامل الوراثية، فالمنزل يمد الطفل



بالغذاء لتكوين جسم سليم كما يمد بالجو الاجتماعى الذى تتكون فيه عواطفه وميوله وقيمه واتجاهاته، وبذلك تمهد لتكوين جسم سليم وشخصية متكاملة تستفيد من إمكانيات الوراثة ومن موارد البيئة.

تأثير البيئة فى تكوين الشخصية:

الأسرة: كانت وظيفة الأسرة دائما ولا تزال تشكيل الشخصية وضبط السلوك ونقل التراث الثقافى من جيل إلى جيل، والحضارة تصل إلى الطفل عن طريق الأسرة، ولكل أسرة وسطها الاجتماعى الخاص وثقافتها الخاصة واتجاهاتها الخاصة وتقاليدها، وهذه كلها عوامل لا بد أن تؤثر فى وظيفة الأسرة الأساسية وهى طبع الطفل فى الإطار الحضارى العام، والسنوات الخمس الأولى لها أهميتها فى تكوين الشخصية عند الطفل لأنه لا يكون خاضعا لجماعة أخرى غير أسرته، كما أنه فى هذه المرحلة شديد الحساسية سهل التأثير سهل التشكيل، شديد القابلية للإيحاء، عنيف الانفعال، قليل الخبرة، ضعيف الإرادة، لهذا كان للجو المنزلى أثره الكبير فى هذه الفترة. ويراعى فى هذه الفترة ما يأتى:

١- تجنيب الطفل أنواع الصراع الحاد ما أمكن فلا يختلف الأبوان بحدة أمامه، ولا يظهر أحدهما من الحنان الزائد لغيره ما لا يحصل عليه نفسه، وتجنب التفرقة فى المعاملة بين الأبناء جميعا، وتحرص على إعطائهم الفرصة فى الحرية فى اللعب والتفاعل الاجتماعى مع بعضهم البعض وفى توجيههم من وقت لآخر بطريق مباشر أو غير مباشر حسب الظروف، فإذا اختلف طفلان على لعبة مثلا فإما أن توفر لكل لعبته أو يشترك مع أحدهما مثلا فى لعبة أخرى حتى توفر للآخر اللعبة التى يفضلها، أو توجيه أنظار الاثنين معا إلى نشاط جديد يجتذب أنظارهما.

٢- إشعار الطفل بالأمن والحب والحنان.

٣- توفير وسائل الثقافة اللازمة.

٤- لا تسرف فى تدليل الطفل، فالطفل سيخرج إلى الحياة والحياة فيها أخذ وعطاء والبيت يغلب فيه العطاء فقط، والإسراف فى التدليل يغرس فى الطفل التعود على الأخذ دون أن يكلف ببعض الواجبات من وقت لآخر.



أثر المدرسة فى تكوين شخصية التلميذ:

المدرسة هى البيئة الثانية التى يواصل الطفل فيها نموه وإعداده للحياة المستقبلة والتى تتعهد القالب الذى صاغه المنزل لشخصية الطفل بالتهذيب والتعديل بما تهيئه له من نواحى النشاط لمرحلة النمو التى هو فيها، وفى هذا المجتمع الجديد - المدرسة - مجال واسع للتدريب والتعليم والتعامل مع الغير والتكيف الاجتماعى وتكوين الأسس الأولية للحقوق والواجبات والقيم الأخلاقية.

أهم العوامل المدرسية ذات الأثر المباشر فى تكوين شخصية التلميذ:

الروح المدرسية العامة:

وتشمل ما يسود الجو المدرسى من استقرار واضطراب، وما يتبع فى المعاملة من شدة أو لين، ومن ثواب وعقاب، ومن ثبات فى المعاملة وما تحققه من عدل اجتماعى وتقدير واحترام لكل تلميذ مهما كانت طبقته الاجتماعية، فالمدرسة التى تعمل على تكوين شخصية سليمة من جميع نواحيها المعرفية والمزاجية والخلقية وتضع فى برامجها من نواحى النشاط الاجتماعى والعمل ما يتفاعل مع شخصية الطفل كلها هى التى تستطيع أن تحدث تغييرا ملموسا فى تكوين الشخصية.

المدرس:

يمتد أثر المدرس إلى ما وراء النواحى المعرفية والثقافية؛ وذلك لأن المدرس يعتبر المثل الأعلى للتلميذ وخصوصا فى المراحل الأولى، ويقتبس منه التلميذ الكثير عن طريق التقليد والمحاكاة فى أسلوب السلوك وصفات الشخصية الأخرى علاوة على ما يحدث المربى من توجيه ميول التلميذ واتجاهاته العقلية نحو الأمور المختلفة من هوايات وفنون وآداب مما يكون له أثر كبير فى توجيه حياته المستقبلة، فالمربى هو المصدر الذى يعتبره الطفل النموذج الذى يستمد منه النواحى الثقافية والخلقية التى تساعد الطفل على أن يسلك سلوكا سويا.

عامل النجاح المدرسى:

النجاح فى ذاته عامل ذو أثر كبير فى تكوين الشخصية؛ إذ إن النجاح يتبعه عادة تقدير ورضا من الغير وشعور بالارتياح والثقة بالنفس، أما الرسوب والفشل المتكرر فيتبعه فى العادة تأنيب النفس ونقد الغير وعدم الشعور بالارتياح والرضا، وكل هذه



عوامل نفسية تؤثر فى فكرة الشخص عن نفسه وفى شعوره بالنقص أو شعوره بالكفاية وما ينتج عن ذلك من أثر على الشخصية كلها.

وظيفة المدرسة فى تكوين شخصية التلميذ:

ويمكن مما سبق أن نستخلص وظيفة المدرسة فى تكوين شخصية التلميذ:

١- لا يقتصر عمل المربى الناجح على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل يعد نفسه مسئولا كل المسئولية على أن يحقق لتلميذه القدرة على حسن التوافق الاجتماعى والانفعالى بالإضافة إلى عنايته بجانب التحصيل العلمى.

٢- توفر أنواع النشاط الملائمة لكل مرحلة من مراحل النمو.

٣- دراسة أسباب فشل بعض التلاميذ ومعونتهم على التغلب على المشاكل التى تواجههم.

٤- ربط المدرسة بالبيئة عن طريق الرحلات والندوات، والمحاضرات والمعسكرات.

٥- ربط المدرسة بالمنزل بدعوة أولياء الأمور للاشتراك، والمساهمة فى النشاط المدرسى، فيستفيد المدرسون من فكرة الآباء عن أبنائهم، كما يستفيد الأب من معرفة مشاكل ابنه ويعاون على حلها.

بيئة المجتمع العام:

وللبيئة العامة أثرها فى تكوين الشخصية وطبعها بالطابع الثقافى لهذه البيئة. ويمكن أن نلخص أهم عوامل البيئة فيما يلى:

١- الموقع الجغرافى للوطن الذى ينشأ فيه الفرد وطبيعة الإقليم نفسه. فالطفل الذى ينشأ فى إقليم صحراوى مثلا ينشأ على الشجاعة وحب الحرية وإباء الضيم، كذلك الطفل الذى ينشأ فى بيئة يسهل الاتصال بينها وبين جيرانها تكون ثقافته أكثر وقدرته على الاندماج فى الجماعات وتفهم المعايير الثقافية المختلفة أكبر.

٢- نوع الحياة المدنية ونوع الحرف والصناعات التى يتطلب من الشخص حذقها وإتقانها فى البيئة، فسكان المدن يختلفون عن سكان القرى، وسكان البلاد



الصناعية يختلفون عن سكان البلاد التجارية، والذين يعيشون على الصيد يختلفون عمن يعيشون على الرعى والزراعة.

٣- النظم والأوضاع الاجتماعية الثابتة نسبيا كالدين واللغة، والنظام السياسى، والاقتصادى ومن هنا تظهر أهمية الاهتمام بمراعاة الآداب الدينية والحرص على سلامة اللغة وهما عاملان أساسيان فى تكوين ثقافة الطفل وفى تكوين شخصيته.

٤- المعايير الخلقية والاجتماعية السائدة ومدى ما يوجد بين الأفراد من انقياد للنزعات العدوانية وحب الأخذ بالثأر والقتال والحروب أو ميل للمسالمة والتعاون والهدوء والحب والعطف.

العوامل الأساسية فى إحداث التوافق السليم:

أولا: إشباع الحاجات الأولية والحاجات الشخصية:

ويقصد بالحاجات الأولية الحاجات العضوية أو الفسيولوجية كما قدمنا من قبل، والحاجات الشخصية إلى الحب والحاجة إلى النجاح والحاجة إلى التقدير والحاجة إلى الأمن وغير ذلك من الحاجات، وهذه ناحية أساسية فى سبيل تكوين شخصية سليمة متوافقة مع البيئة.

ثانيا: أن تتوافر لدى الفرد العادات، والمهارات التى تيسر له إشباع حاجاته الملحة:

لا شك أن هذه المهارات والعادات إنما تتكون فى المراحل المبكرة من حياة الفرد، ولذا فإننا نجد أن التكيف هو فى الواقع محصلة لما مر به الفرد من خبرات وتجارب أثرت فى تعلمه للطرق المختلفة التى يشبع بها حاجاته ويتعامل بها مع غيره من الناس فى المجالات الاجتماعية.

ثالثا: أن يعرف الفرد نفسه:

إذ إن معرفة الإنسان نفسه لتعد شرطا أساسيا من شروط التكيف الجيد، ومعرفة الإنسان نفسه تتضمن ما يأتى:

١- أن يعرف الإنسان الحدود والإمكانيات التى يستطيع بها أن يشبع رغباته بحيث تكون واقعية ممكنة التحقيق.



٢- أن يعرف الشخص إمكانياته وقدراته: ذلك أنه إذا ما عرف هذه الإمكانيات والقدرات فإنه لا يرغب فى شىء ولا تسمح هذه القدرات والإمكانيات بتحقيقه، أما إذا كان جاهلا بهذه القدرات والإمكانيات فإن رغباته قد تأتى بحيث تعجز هذه الإمكانيات عن تحقيقها، وعندئذ يكون ما يترتب على عدم تحقيق هذه الرغبات من إحباط، عاملا من عوامل اختلال التوافق.

٣- أن يتقبل الإنسان نفسه: إن فكرة الإنسان عن نفسه من أهم العوامل التى تؤثر فى سلوكه، فإذا كانت هذه الفكرة حسنة مشوبة بالرضا فإن ذلك يدفعه إلى العمل والتوافق مع أفراد المجتمع، كما أن ذلك يدفعه إلى النجاح حسب قدراته دون أن يحاول العمل فى مجالات لا تسمح له قدراته بالنجاح فيها.

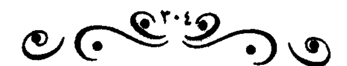
٤- المرونة: يقصد بالمرونة هنا أن يستجيب الفرد للمؤثرات الجديدة استجابات ملائمة تحقق التكيف بينه وبين هذه البيئة وبشرط أن يحتفظ بالطابع الأصلى لشخصيته، ومعنى ذلك أن توافق الفرد يكون أسهل كلما كان الشخص مرنا، والعكس صحيح فكلما قلت مرونة الشخص قلت قدرته على التكيف، فى محيط ظروفه وبيئته الجديدة والحكمة تقول: «لا تكن لينا فتعصر ولا صلبا فتكسر».

رابعا: الإيمان بالمعايير الخلقية (والقيم الدينية):

ذلك أن الإيمان بالله يعطى الفرد طمأنينة وثقة ويسير على هدى من تقويم مستقيم، ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ... ١٥٣﴾ [الأنعام].

والإيمان بالمعايير الخلقية يعطى الفرد راحة نفسية كما يجنبه نقد المجتمع عن حق؛ ذلك لأن المعايير الخلقية هى قيم اكتسبها المجتمع ويحرص عليها ويكون شديد اللوم لمن يخالفها، وهذا يعمل على إشعار الفرد بعدم الطمأنينة، ويسبغ على تصرفاته كثيرا من الحيرة والارتباك.

وعلى هذا فالإيمان بالمعايير الخلقية والقيم الدينية يتيح للفرد اختيار الطريق الذى يسهل له حسن التكيف مع البيئة والمجتمع، كما يجنبه صراعه مع نفسه .



الصحة النفسية والمراهقة:

إن فترة المراهقة من الفترات الحرجـة فى حياة الإنسان وعلى الآباء وأولياء الأمور والمشرفين على الشباب فى هذه الفترة أن يتعـارفوا على إرشاد النشء وتوجيههم التوحيه الصحيح حتى يتجاوزا هذه المرحلة دون انحراف

والعلاقات الـطيبة بين الوالدين واتزانهم النفسى وعـلاقة الصداقة التى تربـطهما بابنهما المراهق تقيـه من الوقوع فى الأزمات النفسية، ليـملأ وقت فراغ المراهق بالرياضه والهوايات المحببة، فهذا يجعله يندمج فى المجتمع ويبعده عن الانطواء على النفس

يجب أن نتفهم المراهق ونعامله معاملة الصديق حتى ينمو شعوره ببدء رجولته

يجب أن يدرب المراهق على تحمل المسئوليات وأن نشعره أنه موضع الثقة الكاملة حتى تنمو شخصيته.

الصراحة فى تزويد المراهق بالمعلومات الصحيحة تبعده عن المعلومات الخاطئة

الصحة النفسية فى المجتمع:

يحسن أن يجـعل كل فرد لنفسـه برنامجـا يوميا يكون فـيه قسط للعـمل وقسط للراحة فهذا أمان من المرض النفسى.

الانضمام إلى ناد رياضى أو اجتـماعى يبعث فى الفرد الاستمتـاع بروح الجماعة ويشعره بالراحة النفسية ويرضى حاجته إلى الانتماء.

تجنب كل ما يفـسد الجسم من مـشروبات ضارة، وليكن فى تعـاليم ديننا نبراس وهداية، لنتفاءل ونبتسم للحياة فيسهل كل أمر عسير ولا نيأس أبدا:

﴿إِنَّهُ لا يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِلاَّ الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ ﴿٨٧﴾﴾ [يوسف].

الدين المعاملة - فلنتعامل مع الناس بما نحب أن يعاملونا به.

وجوانب الشخصية يمكن تلخيصها فيما يلى:

١- الجانب الجسمى:

ومن هنا تظهر أهميـة التربية الرياضية والألعاب والمباريات والـفرق الرياضية التى تؤدى إلى تنمية الجـانب الجسمى والعضلى والحركى من شخصـية الفرد، ولا يمكن أن يكون هناك نمو متـوازن فى جوانب الشـخصية دون أن يـزاول الفرد رياضة مـعينة تنمى جسمه وعضلاته وتضفى عليه الحيوية والحركة وتخلق فيه الروح الرياضية.



٢- الجانب العقلى:

وتظهر أهمية هذا الجانب فى العلوم التى تتناول الجانب الفكرى من الشخصية من طبيعة وكيمياء وإحصاء وجغرافيا وتاريخ وفلسفة واللغة العربية. . إلخ، وهى العلوم التى تثير قدرات التفكير والتخيل والتصور والإدراك الزمانى والمكانى والقدرة على اتباع التعليمات والتذكر ... إلخ. ويحسن هنا التنبيه إلى أن وظيفة المدرسة يجب ألا تكون مقصورة على تدريب الذاكرة فقط بل جميع القدرات الأخرى العقلية أو الذهنية لدى الفرد وتشجيع الابتكار والتفكير فى حل المشكلات.

تنمية الشخصية المتكاملة

يقول علماء النفس: إن شخصية الفرد لها جوانب واضحة ومحدودة وإن نجاح شخصية الفرد وتماسك هذه الشخصية متوقفان على التكامل والتوازن بين هذه الجوانب، وإن هدف التربية هو تنمية جوانب الشخصية بحيث لا يطغى جانب على آخر (انظر شكل ٩).

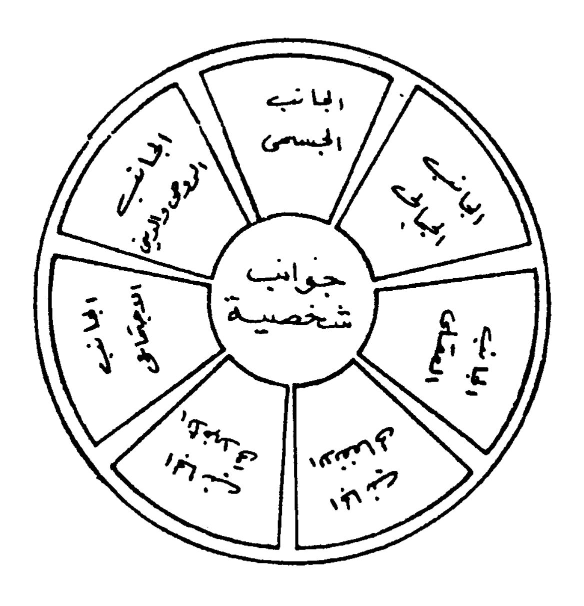
٣- الجانب الروحى والدينى:

لا يمكن أن تغفل المدرسة ذلك الجانب الروحى لدى كل فرد الذى يكون ركنا أساسيا من أركان شخصيته، فلا حياة بدون الزاد الروحى وإدراك قدرة الخالق وصلة الإنسان بربه ودينه، وتدريس الدين فى المدارس وممارسة العبادات من أهم أركان التربية الإسلامية العربية السليمة.

٤- الجانب الانفعالى والأخلاقى:

وهو كجانب آخر يعطى الفرد اتجاها فى حياته ويزوده بالمبادئ والقيم الأخلاقية السليمة، ولا غنى لأى مدرسة وأى طالب عن التربية الأخلاقية السليمة القائمة على تنظيم انفعالات الفرد حول المبادئ والأشخاص والسير الحميدة والمثل العليا الصالحة والضمير الخلقى، ولا بد من عملية ممارسة مستمرة داخل المدرسة وخارجها للأخلاقيات حتى ينمو هذا الجانب الهام من جوانب شخصية كل فرد.





(شكل ٩)

(هدف علم النفس والتربية تنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة بحيث لا يطغى جانب على آخر ضمانا للصحة النفسية السوية)

٥- الجانب الاجتماعى:

عرفنا أن الإنسان اجتماعى بطبعه وأنه لا يعيش فى فراغ وأن قيمته مستمدة من نظرة المجتمع إليه، وقيمة المجتمع مستمدة من وجود أفراده، ولهذا فإن العلاقات الإنسانية والاجتماعية السليمة من أهم الأمور فى تنمية الشخصية المتكاملة، وفى النوادى المدرسية والمجالس واللجان والأسر والاتحادات مجال لممارسة التفاعل والتكيف الاجتماعى السليم.

٦- الجانب الجمالى:

لكل فرد منا جانب فيه تذوق للجمال والفن والرسم والنحت ومختلف الفنون التعبيرية والتشكيلية، وهذا الجانب يمثل الرقة والجمال والتذوق الفنى عند الفرد، ولهذا فإن هوايات التمثيل والتصوير والرقص الإيقاعى والأناشيد كلها تنمى الجانب الجمالى مما يساعد على تكامل الشخصية.



ومن هذا نرى أن الشخصية يجب أن تنمو داخل المدرسة وخارجها فى مختلف جوانبها واتجاهاتها وبطريقة متوازية: فليس من المصلحة أن ينمو فرد بقوة فى النواحى الجسمية ويصبح لاعبا رياضيا كبيرا ولا يوجد فى عقله شىء، وليس من المعقول أن تكون علماء ومفكرين لا أخلاق لديهم، كما أنه ليس من المعقول أن تكون ربة بيت صالحة دون أن ينمو جانب العلاقات الاجتماعية فيها؛ لأن الحياة تعامل وتآلف وليس من المعقول أن يكون الفرد متدينا دون أن يكون مفكرا، أو دون أن يقدر الجمال والكمال الفنى أو ألا تكون لديه هواية فنية.

فالشخصية السوية من الوجهة النفسية إذن هى الشخصية المتوازية المتكاملة والتى لا يطغى فيها جانب على الجوانب الأخرى والشخصية المتوازنة هى مفتاح سعادة الفرد وسعادة المجتمع.

الفروق الفردية Individual Differences:

رأينا فيما سبق تنوع الدوافع النفسية وأثر التعلم والثقافة فى تكوين هذه الدوافع واختلاف العواطف التى تتكون لدى الفرد، وأن العاطفة السائدة لدى كل فرد تختلف من فرد لآخر.

ورأينا كيف أن الذكاء يختلف من فرد لآخر وأثر ذلك فى التعلم، كما رأينا أن هناك عوامل مختلفة تؤثر فى التعليم وفى التفكير وفى التذكر والنسيان وغير ذلك من الظواهر العقلية المختلفة.

وقد دلت الأبحاث التى دارت حول الكائنات الحية أنه لا يوجد فردان متشابهان فى كل شىء حتى ولو كانا توأمين تماثلا فى الخلفية والشكل الظاهرى، إذ يوجد وراء هذا التشابه فى الظاهر اختلاف كبير من الناحية النفسية، فهناك اختلاف فى الشعور والإحساس، واختلاف فى الإدراك والفهم واختلاف فى الميول والنزعات، كما أن هناك اختلافا فى شدة الانفعال أو ضعفه، وفى اعتدال العواطف أو تطرفه وفى سرعة التعلم والتذكر والتفكير، ونتيجة لهذا كله يتباين الأفراد فى معالجة المشاكل التى تواجههم وفى الطريقة التى يختارونها للوصول إلى ما يريدون من حلول.

هذا الاختلاف بين الأفراد فى الناحية النفسية ومقوماته هو الذى يعنينا فى دراستنا وهو ما نعبر عنه بالفروق الفردية.



وقد صار واضحا فى السنوات الأخيرة أن الاهتمام بدراسة الفروق فى أى بيئة من البيئات وبين أفراد أى مجموعـة إنسانية يزداد يوما بعد يوم وأن التعمق فى هذه الدراسة ينمو نموا مطردا ولأنه يهمنـا أن نضع الفرد المناسب فى المكان المناسب الذى يتناسب مع قدراته وميوله ورغباته، فكلما زادت معرفتنا لهذه الفروق كان من السهل علينا أن ندرب الفرد أو نقوده إلى ما يراد منه وما يراد له.

وإذا كانت دراسـة الفروق الفـردية ضرورية لأى باحث يتصل عـمله بالمجمـوعة الإنسانية، فإن أهميتـها وضرورة دراستها مضاعفة بالنسبـة للمربى الذى عليه أن يتعرف على هذه الفـروق، ويحاول أن يصل إلى أسـبابها ليـعالجـها قـدر استطاعتـه، ويكيف سياسته وطريقة عمله تبعا لما توحى به الظروف المحيطة بتلاميذه من ناحية وبالهدف الذى يحاول أن يصل بهؤلاء التلاميذ إليه من جهة أخرى، وبخاصة أن الدولة تعتمد عليه فى وضع مناهج الدراسة وفى توجيه التعليم إلى ما تتطلبه حاجة الأمة، ولن ينجح فى ذلك إلا إذا أخذ فى حـسابه اخـتلاف الأفراد فى الميـول والقدرات والكفـاءات، وعمل على تحديد الفواصل الواضحة بين هذه الأمور كلها، وبذلك يمكنه تقسيم التلاميذ إلى فصول مختلفـة وفقا لنسب ذكائهم وتبعـا لما لديهم من ميول واتجاهات، وهذا ييـسر لنا تجانس المجموعـة فى كل فصل من الناحية العـقلية، الأمر الذى يوفر الكثـير من المال والوقت والجهـد، كما أنه ييـسر للتلامـيذ وقـاية طبية من بعض المشكلات النـفسيـة التى تنتاب المراهقين كالتأخر المدرسى والانحراف الهـدام، وأحلام اليقظة التى تستنفد نشاط المراهق فى غير جدوى؛ نظرا لأن التلميذ سيكون فى موكب الفصل مع غيره من أقرانه المماثلين له وتكون هناك فرصة متماثلة بين الجميع.

وقد تعددت أبحاث العلماء وأمكن التوصل إلى مـقاييس لقياس القدرات العقلية المختلفة والميول، وعلى أساس هذه المقاييس والاختبارات يمكن معرفة المهن التى تناسب كل فرد من هؤلاء الأفراد، كما أن مقاييس الذكاء تيسر توزيع الأطفال على الفصول فى المراحل الدراسية الأولى، وفيما يلى أمثلة من القـدرات العقلية ومعها أمثلة لبعض المهن التى تستلزمها:

١ - القدرة اللغوية:

وهى القدرة على فهم الأفكار والتـعبير عنها بالكلام ويحتـاج إلى قدر عال منها كالكتاب والمعلمون والسكرتاريون.



٢- القدرة المكانية:

وهى القدرة على تصور الأجسام فى بعدين أو ثلاثة أبعاد ويحتاج إليها المهندسون والمعماريون والميكانيكيون.

٣- القدرة على الاستدلال:

وهى القدرة على حل المسائل والتخيل والتصميم وهى ميزة عقلية أساسية للأطباء والمحامين والمخترعين والرياضيين.

٤- القدرة العددية:

وهى القدرة على استخدام الأرقام ومعالجة المسائل العددية فى سرعة ودقة يحتاج إليها المحاسبون والصيارفة والمشتغلون بالإحصاء.

كما نورد فيما يلى بعض الميول التى أمكن قياسها والمهن التى تتصل بها:

١- الميل للعمل فى الخلاء:

وأصحاب هذا الميل يفضلون العمل خارج جدران المكاتب وفى محيط ذى صلة بالحيوان والنبات .. وتوجد هذه الميول بارزة بين ملاحظى الغابات والفلاحين وزراع البساتين والمشتغلين بالزراعة.

٢- الميل الميكانيكى:

والشاب المتميز فى هذا المجال يجب معالجة الآلات والعدد، ومن هذا الطراز الذين يعملون فى صناعة الساعات وإصلاحها والميكانيكيون والمهندسون.

٣- الميل الرياضى:

وهو الشاب الذى يجيد استخدام الأرقام ومن هذا الصنف الصيارفة والمحاسبون والإحصائيون.

٤- الميل الفنى:

وهو يتوافر لدى الذى يميل إلى العمل اليدوى ذى الصبغة الابتكارية ومن البارزين فى هذا المجال المثالون ومهندسو الزخرفة.

٥- الميل الأدبى:

وهو لدى الفرد الذى يستمتع بالقراءة والكتابة ومن هذا النوع الروائيون والصحفيون والإخباريون والمؤلفون والنقاد والمدرسون.



٦- الميل العلمى:

وهو لدى الذى يميل إلى حل المسائل واستنباط الحقائق الجيدة ويبرز هذا الميل عادة بين الأطباء والكيميائيين والمهندسين.

٧- الميل الموسيقى:

ويتوفر لدى الذى يحب العزف على الآلات الموسيقية ويميل إلى الغناء والذهاب إلى حفلات الموسيقى ويهوى قراءة ما كتب عنها وعن البارزين فيها.

ومن البارزين فى ذلك مدرسو الموسيقى والناقدون لها والمشتغلون بها.

٨- الميل للخدمة الاجتماعية:

ويوجد هذا الميل عند من يهتم بمساعدة الناس فى نواحى الحياة التى تتطلب المساعدة، ومن هؤلاء الممرضات والمعلمون والإخصائيون الاجتماعيون والوعاظ والمختصون فى التوجيه المهنى العلاجى.

٩- الميل الكتابى:

وهو الشاب الذى يهوى العمل داخل جدران المكاتب ويمثله المحاسبون وموظفو المحفوظات والأرشيف.

توزيع الفروق الفردية فى الذكاء:

لو طبقنا أى مقياس للذكاء فى أى بيئة على مجموعة عشوائية من أفراد هذه البيئة لوجدنا أن نسب الذكاء موزعة بين هؤلاء الأفراد، بحيث تتركز غالبيتهم حول المتوسط والباقى نجده موزعا على الطرفين المحيطين بهذا المتوسط، فما دونه فى طرف هم الضعفاء، وما فوقه فى الطرف المقابل هم النبغاء.

وقد أعطت جميع التجارب التى عملت فى هذا الحقل نفس النسبة فتقريبا ٦٨,٢٦ ٪ من أى مجموعة متوسطة الذكاء إذ نسب ذكائها تتراوح بين ٩٠ ، ١١٠ بينما ١٥,٨٧٪ فوق المتوسط فتتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين ١١٥، ١٥٥ وتبقى ١٥,٨٧٪ دون المتوسط وتشمل من هم أقل من المتوسط ثم ضعاف العقول وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٢٨,٢٥ وإذا رسم هذا التقسيم فى شكل بيانى فإنه يعطى ما يسمى بالمنحنى الجرسى، ويدل على أن التوزيع طبيعى بين أفراد العينة التى أخذت بما يتفق مع التوزيع الموجود فى الظروف الطبيعية فى المجتمع (انظر شكل ١٠).



الوراثة والبيئة:

يمكن القول أن الفروق الفردية ترجع فى بيانها إلى سببين رئيسيين:

١- الوراثة.

٢- البيئة.

وليس من السهل أن نعرف إلى أى حد تؤثر الوراثة فى الفرد، وإلى أى حد تؤثر البيئة لأن الفرد نتاج لهذين العاملين، وهما متداخلان معا بحيث لا يسهل فصل أثر عامل عن العامل الآخر.

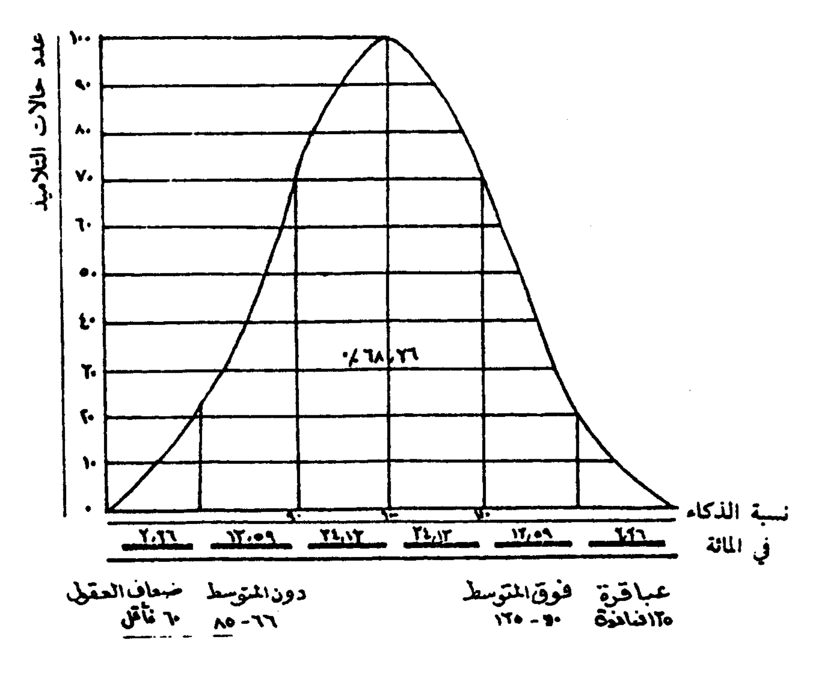
ومن الدراسات المتعددة تبين أن إصلاح البيئة ومراعاة وحدتها لأفراد متعددين مختلفين لا يؤدى إلى تلاشى الفروق الفردية بين هؤلاء؛ ذلك لأن أثر الوراثة لا يزال يعمل عمله وسيظل كذلك، بل إن تشابه البيئة كما أنه لا يقضى على الفروق بين الأفراد، فإنه كذلك لا يقلل منها كما يظن البعض وإنما هو فى الواقع يزيدها ويبرزها أكثر وأكثر.

فمثلا بعض الأطفال يميلون بطبيعتهم (الناحية الوراثية) إلى الموسيقى وبعضهم الآخر ليس عنده هذا الميل.

فإذا وضع الأطفال فى بيئة موسيقية فسنجد أن الميالين بطبيعتهم لها تظهر مواهبهم وتنمو بواسطة البيئة، وبذلك تزيد الفروق بينهم وبين الآخرين وتبرز وتتضح، وهكذا يقال فى الذكاء وفى أى قدرة خاصة لأن الموهبة الكامنة تجد غذاءها وعوامل نموها فى البيئة المناسبة لها.

ومع ذلك فإن كيفية استخدامنا للبيئة وتوفير الظروف المناسبة للنمو ولقدرات الأطفال يساعد على حسن استخدام هذه القدرات والميول إلى أقصى حد ممكن لها، وعلى هذا فالمجتمع يحاول دائما أن يوفر لكل فرد أسباب النمو للقدرات والميول التى يرثها سواء كانت هذه القدرات جسمانية أو عقلية.





(شكل ١٠)

(توزيع الذكاء بين أفراد المجتمع)

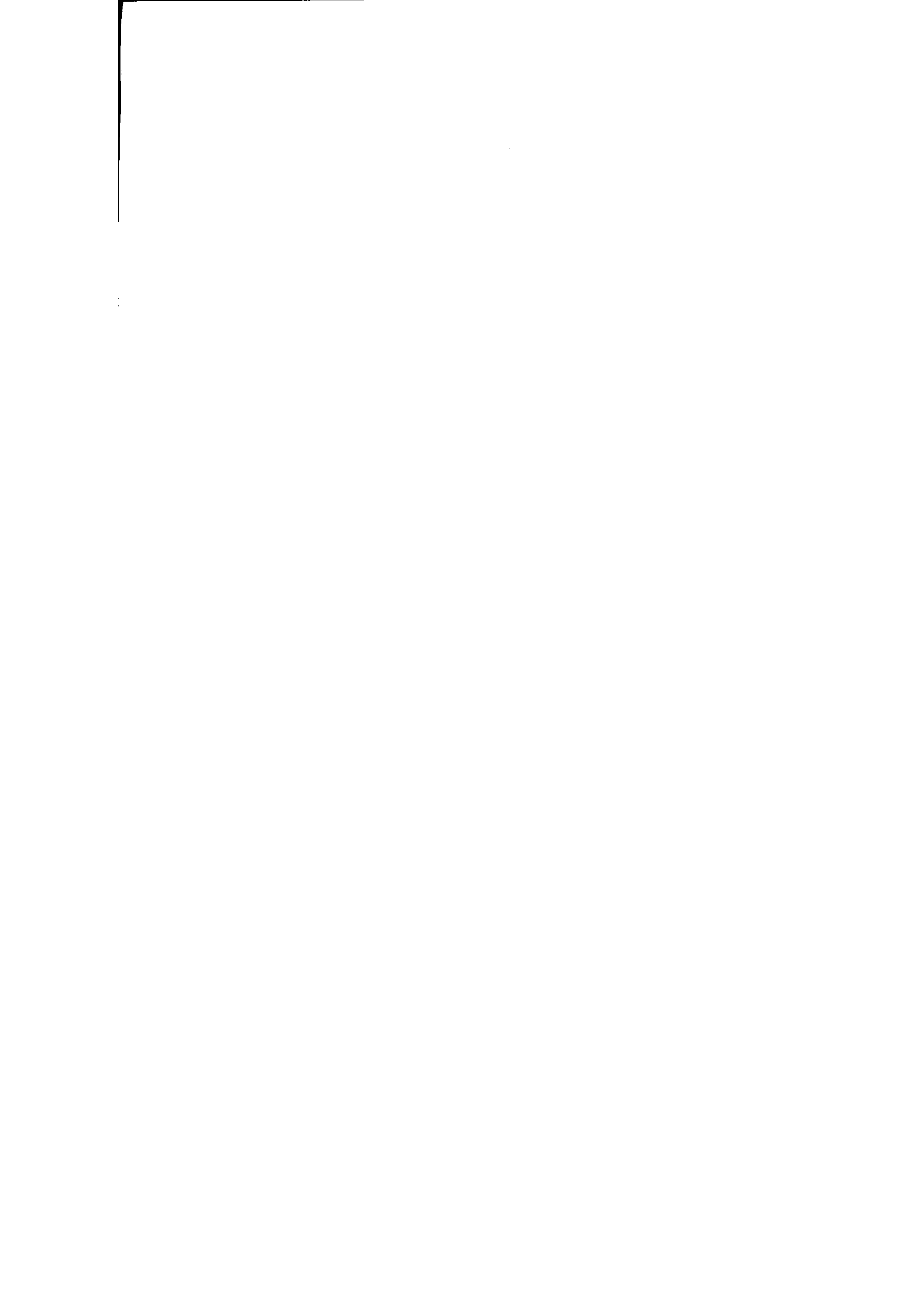




الفصل الحادى عشر

المصطلحات التربوية والنفسية

- ثبت بأهم المصطلحات التربوية
- مصطلحات علم النفس والصحة النفسية
- مصطلحات التربية
- مصطلحات التربية الفنية
- مصطلحات التربية الصحية
- مصطلحات الطرق الخاصة
- مصطلحات التربية الرياضية



ثبت بأهم المصطلحات التربوية

- Absolute	- مطلق
- Abstract intelligence	- ذكاء مجرد
- Administration	- إدارة
- Aims of Education	- أهداف التربية
- Alternating Education	- تعليم متناوب
- Adjustment	- تكيف
- Analysis	- تحليل
- Anticipation	- توقع أو تنبؤ
- Autonomy	- تسيير ذاتى
- Abstraction	- تجريد
- Accreditation	- تأهيل مهنى
- Actualization	- تحقيق
- Adult Educational	- تعليم الكبار
- Balance	- اتزان
- Choice	- اختيار
- Consequitive System	- نظام تتابعى
- Coneepts of Education	- مفاهيم التربية
- Continuous Education	- التعليم المستمر
- Cost of Education process	- تكلفة العملية التعليمية
- Community School	- مدرسة المجتمع
- Community teacher	- مدرس المجتمع
- Community education	- تربية المجتمع
- Compulsory attention	- الانتباه القسرى
- Contemplation	- تأمل
- Compulsory Education	- تعليم إلزامى
- Classification	- تصنيف
- Dominating Sentiment	- عاطفة سائدة

- Directors	- مديرون
- Direct Purposeful Experience	- الخبرة الهادفة المباشرة
- Education is A sound mind in a sound body	- التربية - العقل السليم فى الجسم السليم
- Education is Conservation and transmission of cultural heritage	- التربية حفظ التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل
- Education is adjustment of The Individual te society	- التربية تكيف الفرد مع المجتمع
- Education is Utilization of human intelligence	- التربية استغلال الذكاء البشرى
- Education is Experience that leads to more experience	- التربية خبرة تؤدى إلى مزيد من كسب الخبرة
- Education is Investment and production	- التربية عملية استثمار وإنتاج أى عملية اقتصادية
- Education is integrated and balanced personality development	- التربية عملية تنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة
- Economics of education	- اقتصاديات التربية
- Educational Reward - Retum	- عائد التربية
- Educational Waste - Loss	- فاقد التربية
- Emotional Aspect	- الجانب الانفعالى
- Educational Structure	- الهيكل التعليمى
- Educational Planning	- التخطيط التعليمى
- Experiment	- تجربة
- Explanation	- تفسير - شرح
- Egocentricity	- التمركز حول الذات
- Entertainment	- ترفيه
- Essence	- جوهر
- educational Poltcy	- السياسة التعليمية
- Factorial analysis	- التحليل العاملى

English	Arabic
- Frustration	- إحباط
- Fulfillment	- إنجاز
- Financing of education	- تمويل التعليم
- Fundamentals of Education	- أصول التربية
- Fundamental Education	- التربية الأساسية
- Goals	- أهداف
- General Education	- تعليم عام
- Gifted Students	- تلاميذ موهوبون
- General Factor	- العامل العام
- Group Factor	- العامل الطائفى
- Ground religions	- أديان وضعية
- Graduate Studies	- الدراسات العليا
- Higher education	- التعليم العالى
- Harmony	- انسجام - توافق
- Homogeneous and heterogeneous / groups	- جماعات متجانسة وغير متجانسة
- Human nature	- الطبيعة الإنسانية
- Hedonism	- مبدأ اللذة
- Human development	- النمو الإنسانى (تنمية)
- Integrated system	- النظام التكاملى
- Imputs	- المدخلات
- Individual Differences	- الفروق الفردية
- Infinitude	- اللانهائية - الأبدية
- Imagination	- تخيل - تصور
- Imitation	- تقليد - محاكاة
- Intellectual Values	- القيم العقلية
- Incomes	- إيرادات - عائدات
- Idealism	- مثالية
- International Eduation	- تربية عالمية



- Integration	- تكامل
- Interaction	- تفاعل
- Invariance	- ثبات - عدم تغير
- Industrial civilization	- حضارة صناعية
- Institutions	- مؤسسات - نظم
- Insight	- بصيرة
- Immortality	- خلود - أبدية
- Liberal education	- التربية الحرة
- Logic	- منطق
- Lifelong Learning	- التعلم مدى الحياة
- Law of diminshing retum	- قانون العائد المتناقص
- Learning by Doing	- التعلم عن طريق العمل
- Labour force	- قوة العمل
- Michanical intelligence	- الذكاء الميكانيكى
- Moral education - Ethical Educa-tion	- التربية الأخلاقية
- Mental aspect	- الجانب العقلى
- Moral or ethical aspect	- الجانب الأخلاقى
- Motion	- حركة
- Memory	- ذاكرة
- Mind	- عقل
- Material values	- قيمة مادية
- Moral Values	- قيم أخلاقية
- Materialism	- المادية
- Maturity	- نضج
- Means and ends	- وسائل وأهداف
- Monism	- الواحدية
- Milieu Education	- التربية البيئية التلقائية
- Normal distribution Curve	- منحنى الذكاء الجرسى



- Natural science	- العلم الطبيعى
- Non - Being	- لا وجود له
- Organization of knowledge	- تنظيم المعرفة
- Organization of teachers	- تنظيم المدرسين
- Outputs	- مخرجات
- Occupational structure	- الهيكل الوظيفى
- Orientation	- توجيه
- Psychoanalysis	- تحليل نفسى
- Pleasure principle	- مبدأ اللذة
- physical aspect	- الجانب الجسمى
- Primary education	- التعليم الابتدائى
- Preparatory of intermediate education	- المرحلة الإعدادية أو المتوسطة
- Principles of education	- أصول التربية
- Progress	- تقدم - تطور
- Personal identity	- ذاتية فردية
- Politics	- السياسة
- Personality	- الشخصية
- Process	- عملية
- Public relations	- علاقات عامة
- Purpose	- غرض
- Philosophy of Education	- فلسفة التربية
- Plasticity	- مرونة
- Professions	- مهن
- Patriotism	- الوطنية (القومية)
- Pragmatism	- البراجماتية
- Progressive school	- مدرسة تقدمية
- Unconscious	- اللاشعور
- Ultimate reality	- الوجود النهائى



English	Arabic
- Response	- الاستجابة
- Reasoning	- العقلانية
- Reflective Thinking	- التفكير المحقق
- Repression	- الكبت
- Rationalist	- العقلانى
- Rationalism	- العقلانية
- Relativism	- فلسفة النسبية
- Rationalization	- تبرير عقلانى
- Reward and punishment	- ثواب وعقاب
- Religion	- الدين
- Reason	- عقل - تفكير
- Religious Values	- القيم الدينية
- Religious Knowledge	- المعرفة الدينية
- Responsibility	- المسئولية
- Realism	- المذهب الواقعى
- Reality	- الوجود - الواقع
- Scientific Attitude	- الاتجاه العلمى
- Social reconstruction	- إعادة البناء الاجتماعى
- School Administration	- الإدارة المدرسية
- Social environment	- البيئة الاجتماعية
- Structure	- بناء - تكوين
- Simplicity	- بساطة
- Social organization	- تنظيم اجتماعى
- Self - determination	- تقرير المصير
- Self - Education	- تعليم ذاتى
- Self - Expression	- تعبير ذاتى
- Self - Realization	- تحقيق الذات
- Spiritual aspect	- الجانب الروحى
- Specialists experts	- إخصائيون



- Secondary education	- التعليم الثانوى
- Speucific factor	- عامل خاص
- Social inelligence	- ذكاء اجتماعى
- Stimulus	- مثير
- Sociology	- علم الاجتماع
- Sociometrics	- مقاييس اجتماعية
- Socio - economic status	- المستوى الاجتماعى والاقتصادى
- Self experience	- الخبرة الذاتية
- Skilled - Labourers	- عمال مهرة
- School size	- حجم المدرسة
- Sin	- خطيئة
- Self - transcendence	- السمو بالذات
- Science	- العلم
- Science of man	- علوم الإنسان
- Science of nature	- علوم الطبيعة
- Social Sciences	- العلوم الاجتماعية
- Scientific philosophy	- الفلسفة العلمية
- Self Uaderstanding	- فهم الذات
- Social change	- تغيير اجتماعى
- Social philosophy	- فلسفة الحياة
- Social Values	- القيم الاجتماعية
- Spiritual values	- القيم الروحية
- Statistical laws	- القوانين الإحصائية
- School and society	- المدرسة والمجتمع
- Socicty and education	- المجتمع والمدرسة
- Standards	- المعايير والمستويات
- Subject - matter	- المادة الدراسية
- Substance	- مادة
- Traditional School	- مدرسة تقليدية



- Traditional education	- تربية تقليدية
- Traditional teacher	- مدرس تقليدى
- Testing	- اختبار
- Teacher education	- تربية المدرسين
- Theory and practice	- النظرية والتطبيق
- Theory in education	- النظرية فى التعليم

مصطلحات علم النفس والصحة النفسية

- خواف المرتفعات	- Acrophobia
- فعل	- Action
- نشاط	- Activity
- حاد	- Acute
- هلاس حاد	- Acute hallucinosis
- تكيف	- Adaptation
- توافق	- Adjustment
- مراهقة	- Adolescence
- راشد	- Adult
- إحساس جمالى	- Aesthesia
- جمالى	- Aesthetic
- علم الجمال	- Aesthetics
- وجدان - حالة وجدانية	- Affect
- وجدان	- Affection
- قابلية للتأثر الوجدانى	- Affectivity
- عصب مورد	- Afferent nerve
- أثر لاحق	- After - Effect
- صورة لاحقة «بصريات»	- After - image
- عمر	- Age
- عدوان	- Aggression
- اجنوزيا - عمه «فقدان القدرة على الإدراك الحسى»	- Agnosia
- خواف الأماكن الفسيحة	- Agoraphobia
- فقدان القدرة على الكتابة	- Agraphia
- هدف	- Aim
- فقدان القدرة على القراءة	- Alexia
- خواف الألم	- Algophobia



English	Arabic
- Alienation	- اغتراب - أغراب
- All - or - none law	- قانون الكل أو لا شيء
- Allergy	- مرض الحساسية
- Aberration	- زيغ أو «انحراف»
- Ability	- قدرة
- Ablutomania	- غسال
- Abnormal	- شاذ
- Aboulia	- فقدان الإرادة
- Abreaction	- تفريغ
- Absorption	- استغراق
- Abstract	- مجرد
- Abstraction	- تجريد
- Acalculia	- فقدان القدرة على الحسب
- Acarophobia	- خواف الحشرات
- Acatamathesia	- فقدان القدرة على فهم المواقف المدركة وبخاصة اللغة
- Akataphasia	- فقدان القدرة على تركيب الجمل الصحيحة
- Acathexis	- تعطل وجدانى
- Acceptance	- تقبل
- Accomodation	- ملاءمة «علم نفس اجتماعى» تكيف «بصريات»
- Accomplishment : Achievement	- تحصيل
- Accuracy	- دقة
- Acquired	- مكتسب
- Acquisition	- اكتساب
- Acoumeter - Audiometer	- مسمع
- Acro - anesthesia	- فقدان إحساس الأطراف
- Acro - esthesia	- زيادة إحساس الأطراف



- Aprosexia	- اختلال الانتباه
Aptitude	- استعداد
- Archetype (Jung)	- نمط اصلى «يونج»
Articular sensation	- إحساس مفصلى
Articulation	- مفصل - تفصيل - تلفظ
Ascendance	- سيطرة
- Asceticism	- تقشف
- Asexual	- لا جنسى
- Asocial	- لا اجتماعى
- Aspiration, level of	- مستوى الطموح
- Assimilation	- تمثيل
- Asssociation	- تداعى «المعانى» - ترابط
- Associationism	- مذهب الترابط
- Assumption	- مسلمة
- Asthenic type	- نمط نحيل
- Athletic type	- نمط رياضى
- Attention	- انتباه
- Atypical	- لا نمطى
- Auditory nerve	- عصب سمعى
- Authoritarianism	- تسلطية
- Autism	- تفكير اجترارى
- Autistic thinking	- تفكير اجترارى
- Auto - eroticism	- شبقية ذاتية
- Automatic	- آلى
- Automatism	- آلية
- Autonomic nervous System	- الجهاز العصبى المستقل
- Autophilia	- عشق الذات - نرجسية
- Auto plastic	- ذاتى التشكل
- Auto - suggestion	- إيحاء ذاتى



- Average	- متوسط
- Aversion	- نفور
- Avocation	- هواية
- Awareness	- دراية
- Axis	- محور
- Backwardness	- تخلف
- Balance	- اتزان
- Alogia	- «الوجيا» العجز عن الكلام أو فقدان القدرة عليه
- Altruism	- غيرية - إيثار
- Ambivalence	- تناقض وجدانى
- Ambiversion	- انطوائية انبساطية
- Ambivert	- انطوائى انبساطى
- Amentia	- قصور عقلى
- Amnesia	- فقدان الذاكرة
- Amorality	- غير إخلاقية
- Anabolism	- بناء أيض «فسيولوجيا»
- Anal	- شرجى
- Analogy	- مماثلة
- Analysis	- تحليل
- Anamnesis	- قصة المرض «تاريخ المرض كما يقصه المريض»
- Anger	- غضب
- Ainmal psychology	- علم نفس الحيوان
- Ainmism	- إحيائية
- Anomaly	- نشاز
- Anorexia	- خلفه «ذهاب شهوة الطعام من المرض،
- Anthropology	- أنثروبولوجى «علم الإنسان»
- Anthropomorphism	- التشبيهية - التأنيسية



English	العربية
- Anticipation	- استباق
- Antipathy	- نفور
- Antisocial	- معاد للمجتمع
- Anxiety	- هيلة
- Anus	- شرج
- Apathy	- بلادة وجدانية
- Aphasia	- أفازيا - حبسة
- Aphophobia	- خواف اللمس
- Apperception	- تمثيل ادراكى
- Apprehension	- توجس - فهم أولى
- Apraxia	- ابراكسيا «فقدان القدرة على الحركة الفرضية أو المقصودة»
- Child	- طفل
- Childhood	- طفولة
- Child psychology	- علم نفس الطفل
- Choc	- صدمة
- Chromosomes	- صبغيات «كروموزم»
- Chronometer	- ساعة لقياس الزمن «كرونومتر»
- Classification	- تصنيف
- Classification test	- اختبار التصنيف
- Claustrophobia	- خواف الأماكن المغلقة
- Clinical psychology	- علم النفس العيادى
- Closure (Gestalt)	- غلق
- Coefficient of correlation	- معامل الارتباط
- Coefficient of regression	- معامل الانحدار
- Coefficient of variation	- معامل التغير
- Cognition	- معرفة
- Coincidence	- اتفاق
- Collecting instinct	- غريزة الجمع



- Coma	- غيبوبة
- combination / law of	- قانون الترابط
- Comparative psychology	- علم النفس المقارن
- Comparison / method of paired	- طريقة المقارنة المزدوجة
- Compensation	- تعويض
- Competition	- منافسة
- Completion test	- اختبار التكميل
- Complex	- عقدة «مركب»
- Comprehension test	- اختبار الفهم
- Compulsion neurosis	- عصاب قسرى
- Compulsive repetition	- تكرار قسرى
- Conation	- نزوع
- Bathophobia	- خواف العمق
- Battery of tests	- بطارية الاختبارات
- Behavior	- سلوك
- Behaviorism	- المذهب السلوكى - السلوكية
- Belongingness	- انتماء
- Bias	- انحياز
- Biology	- علم الأحياء
- Biosocial	- إحيائى اجتماعى
- Biochemistry	- كيمياء إحيائية
- Body	- جسم
- Borderline case	- حالة بينية
- Brain	- مخ
- Broca / area of	- منطقة بروكا
- Brocas center	- مركز بروكا
- Cancellation test	- اختبار الشطب
- Capacity	- سعة
- Caprice	- نزوة - هوى

- Case	- حالة
- Castration	- خصاء
- Catabolosm ; katabolism	- هدم أيضى
Catharsis	- تفريغ
- Cathexis	- شحنة انفاعلية
- Catalepsy	- كتالبسيا
- Catatonia	- كتاتونيا
- Causality	- علية - سببية
- Cause	- علة - سبب
- Cause and effect	- علة ومعلول - سبب ونتيجة
- Cell	- خلية
- Censor	- رقيب
- Center (Cortical)	- مركز لحائى «بالمخ»
- Central tendency	- نزعة مركزية
- Cephalo - caudal axis	- محور دماغى ذنبى
- Cereberal	- مخى
- Certainty ; certitude	- يقين
- Change	- تغير
- Character	- طبع
- Characterology	- علم الطباع
- Correlation	- ارتباط
- partial	- ارتباط جزئى
- Cortex cerebre	- قشرة المخ
- Covariance	- تباين متبادل (تبادلى تلازمى)
- Counselling	- إرشاد
- Cretin	- أكثم - قمئ
- Cretinism	- كثم - قماءة
- Criminal psycology	- علم نفس الجريمة
- Criminology	- علم الجريمة



- Crisis	- أزمة
- Criterion	- محك - معيار
- Criticism	- نقد
- Cue	- إشارة
- Culture	- ثقافة
- Cultural lag	- تخلف ثقافى
- Curve	- منحنى
- Normal distribution	- منحى الجرس
- Custom	- عادة
- Cutaneous	- جلدى
- Cycle	- دورة
- Cycloid	- شبيه بالدورى
- Cytoplasm	- سيتوبلازم
- Data	- معطيات «منطق ورياضة» بيانات
- Daydream	- حلم اليقظة
- Daymare	- كابوس اليقظة
- Deaf - mute	- أصم أبكم
- Deafness	- صمم
- Death instinct	- غريزة الموت
- Debility	- وهن
- Decay	- فساد - تحلل
- Deduction	- قياس
- Deductive method	- الطريقة القياسية
- Defect	- عيب - نقص
- Defective	- معيب
- Defective / mental	- ضعيف السقل
- Defense mechanism	- حيل دفاعية
- Concept	- مفهوم
- concrete	- محس



- Condensation	- تكثيف
- Conditioned reflex	- فعل منعكس شرطى - اقترانى
- Conditioned response	- استجابة شريطة «اقترانية»
- Conditioned stimulus	- مثير شرطى - افترانى
- Configuration	- التشكيلة الكلية - صيغة
- Conflict	- صراع
- confusion	- خلط
- mental	- خلط عقلى
- psychosis	- خلط ذهانى
- Congenital	- خلقى «مولود به»
- Conscience	- ضمير
- Conscious	- شعور
- Constant error	- خطأ ثابت
- Constitution	- تكوين -
- Constitutional disorders	- اضطرابات تكوينية
- Constitutional tye	- نمط تكوينى
- Contemplation	- تأمل
- Content	- محتوى
- Content dream	- محتوى الحلم
- contradiction	- تناقض
- contradiction law of	- قانون التناقض
- Contrast	- تضاد
- law of Contrast	- قانون التضاد
- Control	- ضبط
- Control group	- مجموعة ضاطة
- Conversion	- تحول
- Conviction	- اقتناع
- Convulsion	- تشنج
- Convulsion / Clonic	- تشنج اهتزازى



- Convulsion/ tonic	- تشنج مستمر
- Coordination	- تناسق
- Coordination muscular	- تآزر عضلى
- Corporal	- جسدى
- Corpus	- جسد
- Diaphragm	- الحجاب الحاجز
- Diathesis	- استعداد «المرض»
- Dichotomy	- قسمة ثنائية
- Difference limen	- العتبة الفارقة
- Differences / individual	- الفروق الفردية
- Differential	- فارق
- Differential diagnosis	- التشخيص الفارق
- Differential psychology	- علم النفس الفارق
- Differential response (or reaction)	- استجابة فارقة
- Differential sensibility	- حساسية فارقة
- Differentiation	- تمايز
- Diffusion	- انتشار
- Dilemma	- ورطة
- Dimension	- بعد
- Dimension / psychological	- بعد نفسى
- Direct apprehension	- إدراك مباشر
- Direct association	- تداعى مباشر
- Direct reflex	- فعل منعكس مباشر
- Directed movements	- حركات موجهة
- Directed thinking	- تفكير موجه
- Direction	- وجهة
- Directive tendency ; determining	- نزعة موجهة «محددة»
- Disability	- عجز
- Disa ppointment	- خيبة



English	العربية
- Discipline	- نظام - تدريب
- Discipline / formal	- تدريب شكلى
- Discontinuity	- انقطاع - عدم استمرار
- Discrimination	- تمييز
- Discussion	- مناقشة
- Disease	- مرض
- Deficiency	- نقص
- Mental -	- نقص عقلى - ضعف عقلى
- Defintion	- تعريف
- Degeneracy ; social	- انحلال اجتماعى
- Degeneration	- انحلال
- Dejection	- غم - اكتئاب
- Delayed reaction	- استجابة متأخرة
- Delayed reflex	- انعكاس متأخر
- Delayed speech	- تأخر فى الكلام
- Delinquency	- جناح
- Delinquency Juvenile	- جناح الأحداث
- Delinquent ; Juvenile	- حدث - جائح
- Delirium	- هديان
- Delusion	- وهم
- Dementia	- خبل
- Dementia praecox	- خبل الشباب - العته العقلى
- Dementia / senile	- خبل الشيخوخة
- Dependence	- اعتماد
- Depersonalization	- اختلال الإنية
- Depression	- اكتئاب
- Depth - psychology	- علم نفس الاعماق
- Desire	- رغبة
- Despair	- يأس - قنوط



English	Arabic
- Deterioration	- فساد
- Determinant	- محدد
- Determinism	- حتمية
- Determinism mental	- حتمية عقلية
- Development	- نمو - تطور
- Development mental	- نمو عقلى
- Deviation	- انحراف
- mean - (or average)	- الانحراف عن المتوسط
- Deviation / quartile	- الانحراف الإرباعى
- standard /	- الانحراف المعيارى
- Dexterity	- مهارة
- Diagnosis	- تشخيص
- Diagnostic test	- اختبار تشخيصى
- Dull	- غبى
- Duration	- مدة
- Dynamic	- ديناميكى
- Dynamic psychology	- علم النفس الديناميكى
- Dynamic theory - dynamism /psychic	- النظرية الديناميكية
- Dynamogenesis	- توليد الحركة - توليد النشاط الحركى
- Dysplastic (Kretschmer)	- مشوه البنية - عند كرتشمر -
- Echolalia	- ترديد لا إرادى
- Echopathy	- مرض الترديد
- Eclecticism	- مذهب الانتقاء
- Ecstasy	- وجد
- Edipus (or Oedipus) Complex	- عقدة أوديب
- Education	- تربية
- Educational age	- العمر التعليمى
- Educational psychology	- علم النفس التربوى أو التعليمى
- Educational quotient	- معامل التعليم

- Education , of correlations (Spearman)	- استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات «سبيرمان»
- Effect	- أثر
- Effect / law of	- قانون الأثر
- Efferent	- مصدر
- Efficiency	- كفاية
- Effort	- جهد
- Ego	- أنا - الأنا - الذات
- Ego - ideal	- الأنا الأعلى - الذات المثلى
- Ego - instinct	- غريزة الذات
- Ego - libido	- عشق الذات
- Egocentrism	- مركزية الذات
- Egoism	- أنانية
- Disgust	- نفزز - اشمئزاز
- Disintegration	- انحلال
- Dislike	- عزوف
- Disorder	- اضطراب
- Disorganisation / Social	- اختلال اجتماعى
- Dispersion	- تشتت
- Displacement	- إزاحة
- Disposition	- استعداد
- Dissatisfaction	- عدم رضا
- Dissimilarity	- عدم تشابه
- Dissipation	- انتشار
- Dissociation	- تفكك
- Distortion	- تحريف
- Distribution	- توزيع
- Disturbance	- تشويش - إزعاج
- Disuse / law of	- قانون عدم الاستعمال



- Divergence	- تباعد
- Diversion	- تحويل «تحريف»
- Dogma	- عقيدة
- Dogmatic	- متزمت العقيدة - دجماطيقى
- Dogmatism	- دجماطيقية
- Dominance	- سيطرة
- Double image	- صورة مزدوجة
- Double personality	- شخصية مزدوجة
- Doubt	- شك
- Dramatization	- تجسيم
- Dread	- رهبة
- Dream	- حلم
- Dream censorship	- رقابة الحلم
- Dream content	- محتوى الحلم
- Dream interpretation	- تفسير الحلم
- Dream material	- مادة الحلم
- Dream wish	- تمثل رغبة فى الحلم
- Dream Work	- شغل الحلم
- Drive	- حافز
- Drug	- مخدر - عقار
- Ductless (or endocrine) gland	- غدة لاقنوية - غدة صماء
- Environment	- بيئة
- Environment / geographical	- بيئة جغرافية
- Environment / behavioral	- بيئة سلوكية
- Environmental factors	- عوامل بيئية
- Envy	- حسد
- Epilepsy	- صرع
- Epileptic fit	- نوبة صرعية - صرعة
- Epistemology	- نظرية المعرفة



English	العربية
- Equation of differences	- معادلة الفروق
- Equilibrium	- توازن
- Equivalence	- تكافؤ
- Erg	- وحدة شغل «إرج»
- Ergograph	- مقياس التعب - أرجوجراف
- Erotic	- شبقى
- Eroticism	- شبقية
- Error	- خطأ
- Error / constant	- خطأ ثابت
- Escape tendency	- نزعة هروبية
- Essence	- جوهر
- Ethics	- علم الاخلاق
- Etiology	- دراسة المسببات «غالبا فى الطب وعلم الحياة»
- Eugenics	- علم تحسين النسل
- Euthenics	- علم تحسين بيئة الإنسان
- Evaluation	- تقويم
- Evolution	- تطور
- Evolutionism	- مذهب التطور
- Examination	- امتحان
- Excitability	- القابلية للثوران
- Excitation	- إثارة
- Excitement	- ثوران
- Exercise	- تمرين
- __ / law of	- قانون التمرين
- Exhaustion	- إنهاك
- Egotism	- أنانية
- Eidetic image	- سورة ذهنية ارتسامية
- Elation	- زهور



- Elan vital	- دافع حيوى «برجسون»
- Electra complex	- عقدة إلكترا - عقدة الأب -
- Electric shock	- صدمة كهربية
- Element	- عنصر
- Embryo	- جنين
- Embryology	- علم الأجنة
- Emergent evolution	- مذهب التطور الفجائى
- Emotion	- انفعال
- Emotional bias	- تحيز انفعالى
- Emotional disposition (or attitude)	- استعداد «اتجاه» انفعالى
- Emotional expression	- تعبير انفعالى
- Emotional pattern	- نمط انفعالى
- Empathy	- تقمص وجدانى
- Empirical	- تجريبى
- Empirical method	- المنهج التجريبى
- Empirical psycology	- علم النفس التجريبى
- Empricism	- المذهب التجريبى
- End	- غاية
- Endocrine gland	- غدة لا قنوية
- Endocrionology	- علم الغدة «اللاقنوية»
- Endurance	- تحمل
- Energy	- طاقة
- Energy conservation	- حفظ الطاقة
- Entity	- ذاتية - كيان
- Enuresis	- بوال «تبول لا إرادى»

مصطلحات التربية

- Business men	- رجال الأعمال
- Campus	- حرم «جامعى»
- Center of interest	- مركز اهتمام
- Character ed.	- تربية الخلق
- Civic activity	- نشاط مدنى
- Civics	- تربية وطنية
- Classroom	- حجرة الدراسة
- Campaign	- حملة
- Club	- ناد
- Commercial ed.	- تعليم تجارى
- Community	- مجتمع محلى
- Playground	- ساحة
- Playing field	- ملعب
- Conference	- مؤتمر
- Consultant service	- خدمة استشارية
- Core curriclum	- منهج محورى
- Curriculum	- منهج
- Dancing	- رقص
- Delinquency	- جنوح
- Democracy	- ديمقراطية
- Democratic administration	- إدارة ديمقراطية
- Department	- قسم
- Diary survey	- عرض اليوميات
- Economic consciousness	- وعى اقتصادى
- Educational philosophy	- فلسفة تربوية
- Educational principle	- مبدأ تربوى
- Educational theory	- نظرية تربوية



- Election	- انتخاب
- Elective Course	- مقرر اختيارى
- Enrol	- مقيد «بالمدرسة»
- Enrollment	- المقيدون بالمدرسة
- Aeademic	- أكاديمى
- Academy	- مجمع «للبحث والدراسة»
- Accredited School	- مدرسة معتمدة «من الجامعة»
- Achievement	- تحصيل
- Achievement test	- اختبار التحصيل
- Activity	- نشاط
- Acitvities	- أنشطة
- Administration	- إدارة
- Adolescence	- بلوغ
- Advisor	- موجه
- Advisory Committee	- لجنة استشارية
- Adolescent	- بالغ
- Alumnus - Alumin	- خريج - خريجون
- Amateur	- هاو
- Area of living	- مجال معيشة
- Art	- فن
- Assembly	- جمعية
- Assignment	- تعيين
- Assistant principal	- مدير مساعد «المدرسة»
- Association	- رابطة - جمعية
- Athletic association	- رابطة رياضية
- Attendance	- حضور
- Auditorium	- قاعة محاضرات
- Baseball	- كرة القاعدة
- Basket ball	- كرة السلة

- Biological sciences	- علوم الحياة
- Biology	- علم الحياة
- Blackboard	- سبورة
- Board of ed.	- مجلس التعليم
- Boxing	- ملاكمة
- teacher	- رائد الأسرة المدرسية
- Honor society	- جماعة المتفوقين
- Hostel	- بيت الطلاب
- Hostel plan	- نظام الإقامة
- Housing conditions	- ظروف الإسكان
- Achievement club	- جمعية دراسية - نادى مدرسى
- Juvenile gangs	- عصابات الأحداث
- Laboratory	- مختبر «معمل»
- __ School	- مدرسة تجريبية «ملحقة بمعهد معلمين»
- Experimental School	- مدرسة تجريبية
- Leadership	- قيادة
- Learning	- تعلم
- Leisure time	- وقت الفراغ
- Library	- مكتبة
- Local press	- صحافة محلية
- Lunchroom	- مطعم
- Material of learning	- مادة التعليم
- Mathematics	- رياضيات
- Music	- موسيقا
- Aim	- مرمى
- Purpose	- غرض
- Objective	- مقصد
- Goal	- هدف
- Ends	- غايات



English	العربية
- Organization	- منظمة - تنظيم
- Parent - teacher Association	- رابطة الآباء والمدرسين
- Personnel department	- إدارة شئون الأفراد
- Physical education	- تربية بدنية
- Planning committee	- لجنة التخطيط
- Curriculum planning	- تخطيط المنهج
- Principal	- مدير مدرسة
- Pupil	- تلميذ
- Esprit de corps	- روح الجماعة
- Evaluation	- تقويم
- Examination	- امتحان
- Medical Examination	- فحص طبى
- Experience	- خبرة
- Extended School day	- يوم مدرسى ممتد
- Faculty Council	- مجلس هيئة التدريس - مجلس الكلية
- Failures	- راسبون
- Field trip	- رحلة ميدانية
- Files	- أضابير - إضبارات
- File (to stand in file)	- انتظام فى شكل إقطار
- Foreign language	- لغة أجنبية
- Enterprise	- مشروع استثمارى
- General ed.	- تعليم عام
- Gifted pupils	- تلاميذ موهوبون
- Graduation	- تخرج
- Graduate	- خريج
- Guidance	- توجيه
- Individualisation	- مراعاة الفردية
- Individualism	- المذهب الفردى
- Individuality	- فردية



- Individualised instruction	- التدريس الفردى
- Industrial arts	- فنون صناعية
- In - service training	- تدريب فى أثناء الخدمة
- Integration	- تكامل
- Intra - mural	- داخل المدرسة
- Intrinsic values	- قيم أصلية
- Health services	- خدمات صحية
- __ center	- مركز صحى
- Health examination	- فحص صحى
- High School	- مدرسة ثانوية
- Home economies	- علم اقتصاد منزلى
- Home room	- أسرة مدرسية
- Anatomy	- تشريح
- Anatomical age	- العمر التشريحى
- Apparatus	- جهاز
- __ activity	- نشاط الأجهزة «الرياضية»
- Appreciation	- تذوق
- Arboreal activity	- نشاط شجرى
- Athlete	- رياضى
- Athletics	- رياضيات
- Athletic heart	- قلب رياضى
- Associated learning (Concomitant learning)	- التعلم المصاحب
- Balance	- اتزان
- Ballistic movement	- حركة قذفية
- Basic skills	- مهارات أساسية
- Biological needs	- حاجات بيولوجية
- Biped position	- الوضع المنتصب «للقامة»
- Body build	- بنية الجسم



- Body building	- بناء الجسم
- Breathing Exercises	- تمرينات التنفس
- Calishenics (Physical exercises)	- تمرينات بدنية
- Capacity	- سعة «فى التربية الرياضية»
- Vital capacity	- سعة حيوية
- Citizenship	- المواطنة
- Coach	- مدرب
- Community	- مجتمع محلى
- Co - ordination	- توافق
- Contest	- منازلة
- Competition	- منافسة - مسابقة
- Classification	- تصنيف
- Classification index	- دليل التصنيف
- Load	- حمولة
- Crest load	- حمولة قصوى
- Over load	- حمولة زائدة
- Overloaded	- محمل أكثر من طاقته
- Reading	- دراءة
- Religious ed.	- تربية دينية
- Research	- بحث
- School	- مدرسة
- __ Club	- ناد مدرسى - جمعية مدرسية
- Senior class	- الصف النهائى
- Service organization	- منظمة خدمات
- Sex ed.	- تربة جنسية
- Social affairs	- شئون اجتماعية
- __ studies	- دراسات اجتماعية
- Sports	- ألعاب رياضية
- Level of achievement	- مستوى فعلى للتحصيل



English	العربية
- Standard of achivement	- مستوى مقنن للتحصيل
- Student activity	- نشاط الطلاب
- __ council	- مجلس الطلبة «الطلاب»
- Superintendent of schools	- مدير التعليم
- Supervisor	- مشرف فنى
- Survey	- مسح
- Swimming	- سباحة
- Teacher	- مدرس - معلم
- Instructor	- معلم - مدرس
- Unit of learning	- وحدة دراسية
- Unit of study	- وحدة دراسية
- Vacation	- عطلة
- Vocation	- مهنة
- Vocational guidance	- توجيه مهنى
- Vocational placement	- توظيف
- Work	- شغل - عمل
- Craft	- حرفة
- Profession	- مهنة
- Work experience	- خبرة شغل - خبرة عمل
- Youth	- شباب
- Adapted physical education	- التربية الرياضية الخاصة
- Agility	- رشاقة
- Alignment	- استقامة
- Helerogeneous	- غير متجانس
- Heredity	- وراثه
- Homogeneous	- متجانس
- Hygiene	- علم الصحة
- Hygienic exercises	- تمرينات صحية
- Immediate objectives	- مقاصد مباشرة



- Individualized Program	- برنامج فردى
- Integration	- تكامل
- Intellectual development	- نمو عقلى
- Intercollegiate Sports	- المسابقات الرياضية بين الكليات
- Interpretive development	- نمو القدرة على التفسير
- Interschool athletics	- المسابقات الرياضية بين المدارس
- Interamural activities	- المسابقات الرياضية الداخلية «داخل المدرسة»
- Kinesiology	- علم الحركة
- Kinesthesis	- الإحساس الحركى
- Leadership	- قيادة
- Learning	- تعلم
- Leisure time	- وقت الفراغ
- Line and staff	- خط السلطة
- Curriculum	- منهج
- Diet	- نظام تغذية
- Drill	- تدريب
- Exercise	- تمرين
- Extomorphy	- بدانة - سمنة
- __ ic	- بدين - سمين
- Energy	- طاقة
- Environment	- بيئة
- Ethics	- أخلاق
- Exercise	- تمرين
- Equipment	- أدوات
- School facilities	- إمكانيات مدرسية
- Flexibility	- مرونة
- Function	- وظيفة
- Fatigue	- تعب



- Followership	- تبعية
- Formal discipline	- نظام شكلى
- Form	- شكل
- Formal activity	- نشاط شكلى
- Fundamental skill	- مهارة أساسية
- Game -s	- لعبة «والجمع ألعاب»
- Sports	- ألعاب رياضية
- Goat	- هدف
- Gymansium	- قاعة رياضية
- Gymnastics	- جمباز «تمرينات بأجهزة أو حرة»
- Health	- صحة
- Height	- ارتفاع

مصطلحات التربية الفنية

- Craft	- حرفة
- Craft education	- تربية حرفية
- Character type	- نمط تشخيصى
- Data	- مادة
- Drawing	- رسم
- Dualism	- ثنائية
- Direction	- اتجاه
- Drstortion	- تحريف
- Dogma	- عقيدة جامدة «دوجما»
- Dogmatic	- دوجماطيقى
- Decadence	- اضمحلال
- Decorative	- زخرفى
- Development	- نمو
- Discipline	- نظام
- Examplarity	- وضع أمثل
- Eclectic	- تجميعى
- End product	- نتيجة
- Entity	- وحدة
- Experimentation	- تجريب
- Expressionist	- تعبيرى
- Enumerate	- يعدد
- Enumerative	- تعديدى
- Expression	- تعبير
- Evaluation	- تقويم
- Foreground	- أمامية
- Formula	- شكل رمزى «فى الفن»
- Faculty - theory	- نظرية الملكات

- Form	- شكل - هيئة
- Formal	- شكلى
- Fixation	- تثبيت
- Gestalt	- جشطالت
- Generalisation	- تعميم
- Graphic expression	- تعبير تصويرى
- Aesthetic	- جمالى
- Aesthetic truth	- حقيقة جمالية
- Automatism	- التكرار الآلى - الآلية
- Abstract	- مجرد
- Attitude	- اتجاه
- A priori	- مسلم به مقدما
- Academic	- أكاديمى
- Apprenticeship	- تلمذة
- Analysis	- تحليل
- Aesthetic Experience	- خبرة جمالية
- Ability	- قدرة
- Aptitude	- استعداد
- Animation	- إحيائى
- Balance	- اتزان
- Background	- خلفية - أرضية
- Base - line	- خط الأرض «فى الفن»
- Base - line	- خط القاعدة «فى التربية الرياضية»
- Beauty	- جمال
- Criticism	- نقد
- Creation	- ابتكار
- Composition	- تكوين - تأليف
- Scribling	- شخبطة
- Controlled scribling	- شخبطة مقصودة



- Conception	- صورة ذهنية
- Chaotic	- لا نظامى - مضطرب
- Collage	- «توليف»
- Context	- سياق
- Camouflage	- تمويه
- Construction	- تركيب
- Creative activity	- نشاط ابتكارى
- Portray	- يصور
- Procedure	- أجراء - خط سير
- Rhythm	- إيقاع
- Representation	- تمثيل
- Reverie	- تداعى صور
- Scheme	- خطة
- Schema	- موجز شكلى
- Style	- طراز
- Type	- نمط
- Transparency	- شفافية
- Technology	- تقنولوجيا «علم أصول الصناعة»
- Unity	- وحدة
- Utility	- نفعية
- Visual type	- النمط البصرى
- Value	- قيمة
- Vision	- رؤية
- Abstract	- مجرد
- Archetype	- نمط أولى
- Concept	- مفهوم
- Consciousness	- وعى
- Contemplation	- تأمل
- Comedy	- ملهاة

- Convention	- عرف - تقليد
- Classical - Art	- فن كلاسيكى
- Collective unconscious	- اللاشعور الجمعى
- Criticism	- نقد
- Cubism	- المذهب التكعيبى
- Conformity	- مطابقة
- Dialectical	- جدلى
- Dynamic	- دينمى
- Design	- تصميم
- Eclecticism	- المذهب الانتقائى
- Essence	- لب - جوهر
- Faculty	- ملكة
- Figurative art	- فن تشخيصى
- Illusion	- خداع
- Initiation	- مبادأة
- Intellectualism	- المذهب العقلى
- Intentional	- قصدى - مقصود
- Imitation	- تقليد
- Harmony	- انسجام
- Hypothesis	- فرض
- Haptie	- لمس
- Imitation	- محاكاة - تقليد
- Inclination	- ميل
- Inspiration	- الهام
- Interaction	- تفاعل
- Insight	- بصيرة -
- Interior	- داخل - داخلى
- Intuition	- حدس
- Impressionism	- المذهب التأثرى



- Integration	- تكامل
- Imagination	- خيال
- Interest	- ميل - اهتمام
- Juxtaposition	- ظاهرة الترصيص
- Kinaesthetic reaction	- رجع حركى حسى
- Lengthening	- إطالة
- Localized scribbling	- شخبطة موضعية
- Learning by doing	- تعلم بالعمل
- Literary	- أدبى
- Lyrical	- غنائى
- Manipulation	- تناول يدوى
- Minuteness	- تصغير
- Motor reaction	- رجع حركى
- Naivite	- سذاجة
- Naturalism	- المذهب الطبيعى
- Originality	- أصالة
- Over - emphasis	- زيادة التأكيد
- Omission	- حذف
- Orientation	- توجيه
- Objective	- موضوعى
- Organization	- تنظيم
- Organized whole	- كل منظم
- Ornament	- زينة
- Organic	- عضوى
- Painting	- تصوير بالألوان
- Perception	- إدراك حسى
- Plastic	- تشكيلى
- Process	- عملية
- Portrait	- صورة شخص



English	Arabic
- Static	- ثابت - غير متحرك
- Style	- أسلوب - طراز
- Seulpture	- نحت - صناعة التماثيل
- Seulptor	- صانع التماثيل - مثال
- Sympathy	- مشاركة وجدانية
- System	- نظام
- Suggestive	- موحى
- Suggestion	- إيحاء
- Sentiment	- عاطفة
- Subjective	- ذاتى
- Satisfaction	- رضا - ارتياح
- Technique	- صنعة - أسلوب أداء
- Tragedy	- مأساة
- Transfiguration	- تغيير الشكل
- Work of art	- عمل فنى
- Participation	- اشتراك - إسهام
- Paradox	- تناقض
- Perfection	- كمال
- Process	- مسلك - عملية
- Proportion	- تناسب - نسبة
- Produetive	- منتج
- Poetie	- شاعرى
- Perspective	- منظور
- Relation	- علاقة
- Romantic	- رومانسى
- Realism	- المذهب الواقعى
- Sensiblility	- معقولية
- Sensitivity	- حساسية
- Symmetry	- مثلى



- Sensual	- شهوى
- Sensuous	- مشبع للحواس
- Caricature	- كاريكاتير
- Carpentry	- نجارة
- Circulating exhibits	- معارض متنقلة
- Comparative aesthetics	- علم الجمال المقارن
- Constructivism	- تركيبية
- Copying	- محاكاة
- Craftsmanship	- حذق حرفى
- Canvas	- قماش تصوير
- Clay	- صلصال
- Colour	- لون
- Colour harmonies	- توافقات لونية
- Colour Scheme	- خطة لونية
- Colour theory	- نظرية اللون
- Colour Wheel	- دائرة اللون
- Creation	- خلق
- Creative development	- تطور ابتكارى
- Creative experience	- خبرة ابتكارية
- Creative expression	- تعبير ابتكارى
- Creative growth	- نمو ابتكارى
- Creative impulse	- دافع ابتكارى
- Creative insight	- بصيرة ابتكارية
- Creative ability	- قدرة ابتكارية
- Creative teaching	- تعليم ابتكارى
- Design	- تصميم
- Discrimination	- تمييز
- Drawing	- رسم
- Details	- تفاصيل

- Drill	- تدريب
- Dynamic Symmetry	- تماثل ديناميكى
- Art	- فن
- __; activity	- نشاط فنى
- __; ability	- قدرة فنية
- __; education	- تربية فنية
- __; principles	- مبادئ فنية
- Applied art	- فن تطبيقى
- Commercial art	- فن تجارى
- Theatre art	- فن المسرح
- Advertising art	- فن الإعلان
- Contemporary art	- الفن المعاصر
- Child art	- فن الطفل
- Adolescent art	- فن المراهق
- Adult art	- فن البالغ
- Machine arts	- فنون الآلة
- Industrial arts	- الفنون الصناعية
- History of art	- تاريخ الفن
- Nationalistic arts	- الفنون القومية
- Liberal arts	- الفنون الأدبية
- Primitive arts	- الفنون البدائية
- Psychology of art	- سيكولوجية الفن
- Useful arts	- فنون نافعة
- Tools of art	- عدد الفن
- Visual arts	- فنون تشكيلية
- Fine arts	- فنون جميلة
- Rules in art	- قواعد الفن
- Socialization of art	- التوجيه الاجتماعى للفن
- Architecture	- عمارة



- Aesthetic judgement	- الحكم الجمالى
- Basic materials	- خامات أساسية
- Brush work	- تصوير مباشر بالفرجون
- Biography	- تاريخ حياة
- Post - impressionism	- التأثيرية البعديه
- Posters	- ملصقات
- Preference	- تفصيل
- Progress	- تقدم
- Progressive education	- تربية تقدمية
- Propaganda	- دعاية
- Recapitulation theory	- النظرية التلخيصية
- Relativism	- نسبية مذهب النسبية
- Renaissance	- نهضة
- Revival	- أحياء
- Schema	- موجز شكلى
- Related arts	- فنون منتمية
- Schematic drawing	- رسم إيجازى
- Stage	- مرحلة
- Solidity	- تماسك
- Spacing	- تنظيم الفراغ
- Standardization	- تقنين
- Standards of value	- مستويات القيم
- Sublimation	- إعلاء
- Suggestion	- إيحاء
- Supernaturalism	- ما وراء الطبيعية
- Talent	- موهبة
- Taste	- ذوق
- Textiles	- منسوجات
- Types of personality	- أنماط الشخصية



Three - dimentional	- ذو أبعاد ثلاثة «ثلاثى الأبعاد»
__ . media	- وسائل التجسيم
__ . quality	- صفة التجسيم
__ . material	- خامات التجسيم
Vitality	- حيوية
Vocational education	- تربية مهنية
Economic faetors	- عومل اقتصادية
Empathy	- تقمص وجدانى
Environment	- بيئة
Evaluation	- تقويم
Equipment	- أجهزة - معدات
Exhibition technique	- أسلوب العرض
Experimental aesthetics	- علم الجمال التجريبى
Etching	- حفر
Finger paints	- تصوير الأصبع
Free expression	- تعبير حر
Fantasy	- خيال
Gifted children	- أطفال موهوبون
Goals	- أهداف
Gradation	- تدرج
Geometric form	- شكل هندسى
Handcrafts	- أشغال يدوية
Idealism	- مثالية
Imagination	- تصور - تخيل
Aesthetic,	- تخيل جمالى
Creative,	- تخيل ابتكارى
Imitativeness	- محاكاة
Interior design	- تصميم داخلى
Invention	- اختراع



- Mass education	- تربية جماعية
- Mechanical design	- تصميم آلى
- Mechanization	- آلية
- Modernism	- حداثة
- Museum	- متحف
- Mysticism	- غموض
- Performance	- مشاركة
- __ ; artistic,	- مشاركة فنية
- Personality	- شخصية
- __,balanced	- شخصية متزنة
- __ , harmonious,	- شخصية متوافقة
- __, development,	- نمو الشخصية
- Portrature	- تصوير الشخصية

مصطلحات التربية الصحية

- Maladjusted , socially	- عدم التكيف الاجتماعى
Malformation	- سوء التكوين الخلقى
Malnutrition	- سوء التغذية
Medical Advisor	- المستشار الطبى
- Mental Health	- الصحة العقلية
- Mentally retarded	- التأخر العقلى
- Metabolism	- التمثيل الغذائى
- Morbidity rate	- معدل انتشار الأمراض
- Morbid Condition	- حالة مرضية
Mortality rate	- معدل الوفيات
- Mumps	- الغدد النكفية
- Nutritional status	- الحالة الغذائية
- Obesity	- السمنة
- Physical Examination	- الفحص البدنى
- Poliomyelitis	- شلل الأطفال
- Problem Children	- الشواذ
- Quarantine	- الحجر الصحى
- Rheumatic fever	- الحمى الروماتزمية
- Sanitation	- تطبيق القوانين الصحية
- Skeleton	- الهيكل العظمى
- Social security	- الضمان الاجتماعى
- Speech Defects	- عيوب النطق
- Spine	- العمود الفقرى - الشوكى
- Vision testing	- اختبار النظر
- Visual Acuity testing	- حدة الإبصار
- Healthful living	- الحياة الصحية
- Family living	- الحياة العائلية



English	العربية
- Hygiene	- علم الصحة
- Public health	- الصحة العامة
- School health	- الصحة المدرسية
- Accoustics	- علم الصوتيات - الصوتيات
- Addiction	- الإدمان
- Astigmatism	- عدم تسدد البصر
- Audiometer	- جهاز قياس السمع
- Calorie	- السعر الحرارى - وحدة الحرارة
- Chronic Disease	- مرض مزمن
- Color Blindness	- عمى الألوان
- Comfort zone	- المنطقة المريحة
- Communicable diseases	- الأمراض المعدية
- Crippled	- كسيح
- Deafness	- صمم
- Delinquency	- جنوح
- Dental caries	- تسوس الأسنان
- Dental health	- صحة الأسنان
- Dietary deficiencies	- النقص الغذائى
- Endocrine gland	- الغدة الصماء
- Handicapped children	- الأطفال الخواص
- Health education	- التربية الصحية
- Health examination	- الفحص الصحى
- Heating & Ventilation	- التدفئة والتهوية
- Herdity	- الوراثة
- Hyperopia	- طول النظر
- Immunization	- الحصين
- Incubation period	- دور الحضانة
- Infantile paralysis	- شلل الأطفال
- Infectious diseases	- الأمراض المعدية



English	العربية
- Consumers health	- صحة المستهلك
- Counseling health	- التوجيه الصحى
- Dentist	- طبيب الأسنان
- Diabetes	- مرض السكر
- Elimination of Body wastes	- التخلص من فضلات الجسم
- Emotional health	- الصحة الوجدنية
- Extension service	- الخدمة العامة - الإرشاد
- Fatigue	- التعب
- First aid	- الإسعافات الأولية
- Home nursing	- التمريض المنزلى
- Industrial health	- الصحة الصناعية
- Interviews	- المقابلات
- Laxatives	- الملينات
- Measles	- الحصبة
- Medical care	- العناية الطبية
- Mental health	- الصحة العقلية
- Nursing	- التمريض
- Observation	- الملاحظة
- Occupational health	- الصحة المهنية
- Personal health	- الصحة الشخصية
- Physical defects	- العيوب البدنية
- Posture	- القوام
- Questionnaire	- الاستفتاء
- Readiness	- الاستعداد
- Recreation	- الترويح
- Scarlet Fever	- الحمى القرمزية
- Sewage disposal	- تصريف الفضلات
- Sex adjustment	- التكيف الجنسى
- Social hygiene	- الصحة الاجتماعية



- Stimulants and narcotics	- المنبهات والمخدرات
- Tuberculosis	- السل
- Unesco	- اليونسكو
- W . H . O	- الهيئة الصحية العالمية
- Youth organizations	- منظمات الشباب
- Healthful School living	- الحياة المدرسية الصحية
- School plant	- المبنى المدرسى
- Safety education	- التربية لأمان
- Physically handicapped	- المتخلف بدنيا
- Mentally handicapped	- المختلف عقليا
- Mental health	- الصحة العقلية
- Screening tests	- اختبارات التصفية
- Physical examination	- الفحص البدنى
- Health services	- الخدمات الصحية
- Health appraisal	- التقويم الصحى
- Vision test	- اختبار البصر
- Hearing test	- اختبار السمع
- Health center	- مركز صحى
- Vaccination	- تطعيم
- Immunity	- المناعة
- Sanitorium	- مصحة
- Smallpox	- الجدرى
- Accidents	- حوادث
- Adolescence	- مراهقة
- Adolescene	- إصابات
- Adult education	- تعليم البالغين
- Anatomy	- تشريح
- Appendicitis	- التهاب المصران الأعور
- Attitudes	- الاتجاهات



Audiovisual materials	- الوسائل السمعية والبصرية
Behavior	- السلوك
Biology	- البيولوجى
Body wastes	- فضلات الجسم
Cancer	- السرطان
Caries	- تسوس الأسنان
Chronic illness	- المرض المزمن
Civil defense	- الدفاع المدنى
Community	- البيئة
Community health	- صحة البيئة
Conferences	- المؤتمرات

مصطلحات الطرق الخاصة

- Induction	- استقراء
- Instruction	- تعليم
- Learning	- تعلم
- Lecture	- محاضرة - إلقاء
- Leisure time	- وقت فراغ
- Lesson	- درس
- __ , Plan	- خطة الدرس
- Library	- مكتبة
- Measurement	- قياس
- Objective	- مقصد - هدف
- Organization	- تنظيم
- Penalty	- عقوبة
- Plan	- خطة
- __ , Dalton	- خطة دلتن
- Presentation	- عرض
- Problem	- مشكلة - مسألة
- Problem method of teaching	- طريقة المشكلات فى التدريس
- Problem solving	- حل المشكلات
- Procedure	- إجراء - خطوات عمل
- Project	- مشروع
- Project method	- طريقة المشروع
- Punishment	- عقاب
- Purposing	- تحديد الغرض
- Question	- سؤال
- Recitation	- تسميع - محفوظات
- __ , method	- طريقة التسميع
- Report	- تقرير

- Skill	- مهارة
- Study	- دراسة
- Activity	- نشاط
- Administration	- إدارة
- Adult education	- تعليم الكبار
- Aims	- أهداف
- Appreciation	- تقدير - تذوق
- Assignment	- تعيين
- Attendance	- حضور
- Attention	- انتباه
- Attitude	- اتجاه
- __ , acquiring	- اكتساب الاتجاه
- Class - room	- حجرة الدراسة
- Community	- المجتمع المحلى - البيئة المحلية
- Concentration	- تركيز
- Course	- مقرر
- Curriculum	- منهج
- Deduction	- استدلال قياسى
- Discipline	- نظام
- Drill	- تدريب
- Education	- تربية
- Environment	- بيئة
- Equipment	- معدات
- Evaluation	- تقويم
- Examination	- امتحان - فحص
- Execution	- تنفيذ
- Exploration	- كشف
- Failure	- راسب
- Generalisation , Generalization	- تصميم

English	Arabic
- Hypothesis	- فرض
- __ , scientific	- تفكير علمى
- Trip	- رحلة
- Unit	- وحدة
- Experience	- خبرة
- Validity	- صلاحية
- Verification	- تحقيق - إثبات صحة
- Core curriculum	- منهج محورى
- General education	- تعليم عام
- Ideals	- مثل
- Observation	- ملاحظة - مشاهدة
- Progress	- تقدم
- Map , Relief	- خريطة تضاريس
- __ , Course of	- مقرر دراسى
- Summary	- موجز
- Symbolism	- رمزية
- Test	- اختبار
- __ , Multiple - Choice	- اختبار الاختيار
- __ , Matching	- اختبار التوفيق
- __ , Essay - Type	- اختبار المقال
- __ , Validity of	- صلاحية الاختبار
- __ , Achievement	- اختبار التحصيل
- __ , Performance	- اختبار الأداء
- Textbook	- كتاب دراسى
- Thinking	- تفكير



مصطلحات التربية الرياضية

- Force	- قوة
- __ , centripetal	- القوة الجاذبة
- Force centrifugal	- القوة المركزية الطاردة
- Friction	- احتكاك
- Grade	- صف
- Grading	- التدريج
- Gravity	- تثاقل
- Group	- جماعة
- Grouping	- الجماعات - التجميع
- Guidance	- توجيه
- Marking	- ترقيم - تقدير وضح علامات
- Methods of teaching	- طرق التدريس
- Method - part	- الطريقة الجزئية
- __, whole	- الطريقة الكلية
- __, part - whole	- الطريقة الكلية الجزئية
- Momentum	- كمية الحركة
- Natural skill	- مهارات طبيعية
- Neuromuscular development	- نمو عضلى عقبى
- Optimum	- الإنسب
- Outcomes	- نواتج
- Physical education	- التربية البدنية
- __ ,training	- تدريب بدنى
- __ , fitness	- الياقة بدنية
- __ , efficiency	- الكفالة البدنية
- Pattern learning	- تعلم نمط
- Perceptive learning	- التعلم الحسى
- Posture	- قوام

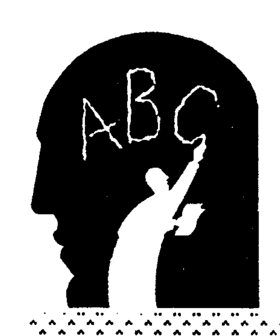
- Postural defects	- عيوب القوام
- Program	- برنامج
- Public relation	- العلاقات العامة
- Relaxation	- الارتخاء
- Acceleration	- تساعر
- Age	- عمر
- Achivement	- عمر تحصيلى
- Anatomical	- عمر تشريحى
- __ chronological Organismic	- عمر زمنى
- __ , physiological	- عمر فسيولوجى
- __ , mental	- عمر عقلى
- Axis	- محور
- Balance	- توازن
- Base	- قاعدة
- Buoyancy	- قابلية للطفو
- Camp	- مخيم
- Camping	- اخامة
- Drive	- حافز
- Expiration	- زفير
- __ , traits	- سمات الإنسانية
- __ , resources	- مصادر بشرية
- Incentive	- باعث
- Load	- حمولة
- Inspiration	- شهيق
- Maximum Load	- حمولة قصوى
- Movement	- حركة
- __ , gross	- حركة فجة
- __, tense	- حركة مشدودة
- __, skilled	- حركة ماهرة



- حركة دائرية	__, angular
- حركة منحنية	__, curvilinear
- حركة خطية	__, linear
- حركة دورانية	__, rotatory
- حركة انتقالية	__, translatory
- ضربة الدفع فى التنس	- Drive - tennis
- تحمل	- Endurance
- اتزان	- Equilibrum
- خبرة	- Experience
- يدرس تحت الإشراف	- Supervised teaching
- سرعة	- Speed
- امدادات	- Supplies
- اختبار	- Test
- تحصيل	__, Achievment
- سعة	- __, Capacity
- قابلية التعليم	- __, Educability
- قدرة رياضية عامة	- __, General athletic ability
- معرفة	- __, Knowledge
- قدرة حركية	- __, Motor ability
- كفاية عضوية	- __, Organic efficiency
- أساليب فنية	- Techniques
- نظام المسافات	- Tournament
- وحدة	- Unit
- وحدة دراسية	- Learning
- وحدة الإنسان	- Unity of man
- المقاومة	- Resistance
- تمرينات المقاومة	- Resistive exercises
- تنفس	- Respiration
- سلامة	- Safety

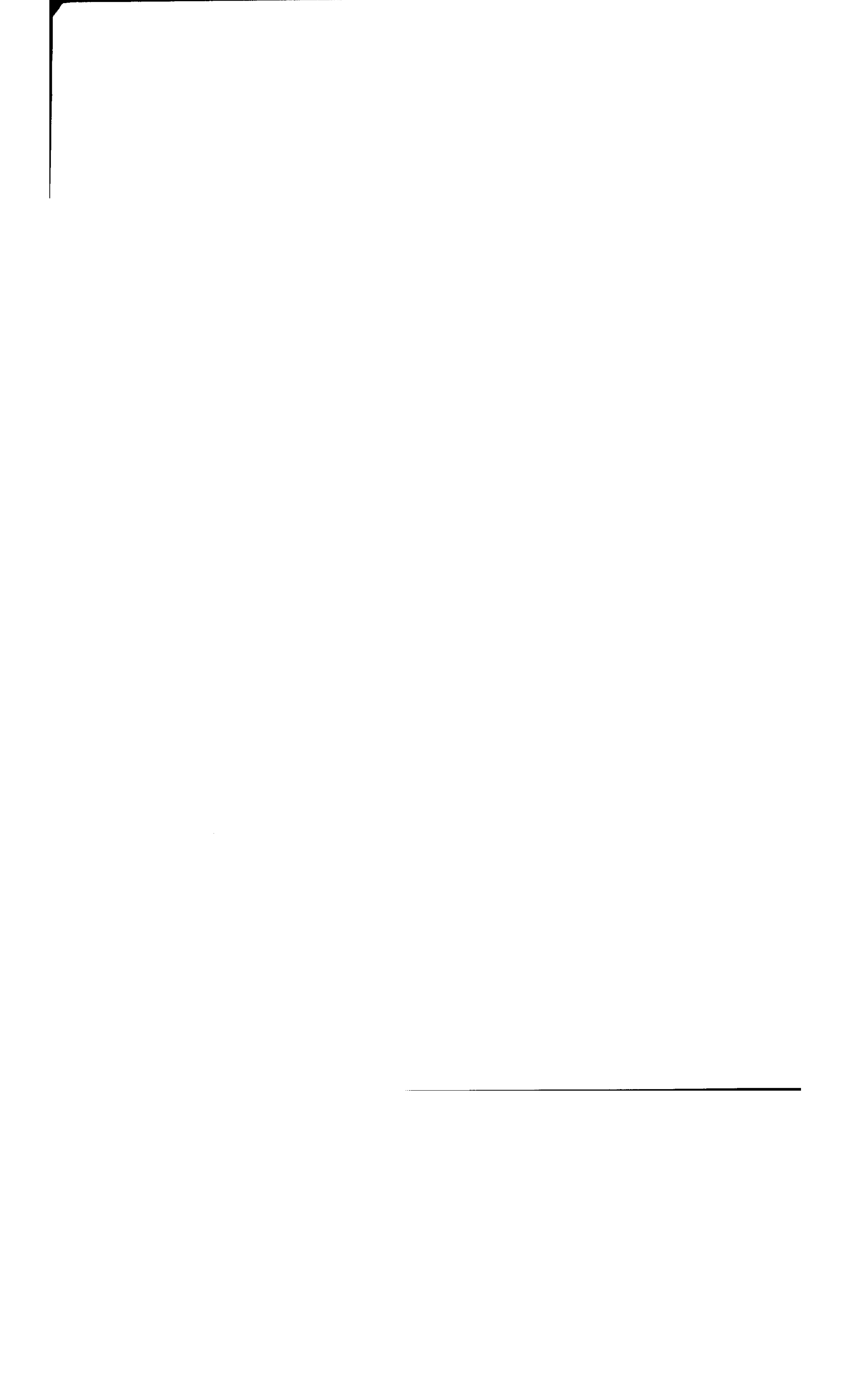


- Scouting	- كشف
- Self - discipline	- تادب ذاتى
- Self testign activities	- نشاط ذاتى قياسى
- Spirit	- روح
- Sports education	- التربية الرياضية
- Sportsmanship	- روح رياضية
- Sprinting	- انطلاق
- Stamina	- تحمل البنية
- Standard	- مستوى
- Strain	- ضغط
- Stunt	- رياضى
- Stimulus	- مثير
- Student teaching	- تدريس الطلبة



الفصل الثانى عشر

ميثاق شرف المعلم العربى



اجتماع وزراء التربية والتعليم العرب دولة الكويت ١٩٦٨م

ميثاق شرف المعلم فى كل الدول العربية

إدراكا من المعلمين العرب للحقيقة التاريخية الثابتة وهى أن الوطن العربى مهد الحضارات والديانات، وأنه أسهم بأكبر جهد فى دفع التقدم الأنانى منذ فجر التاريخ، وأن المعلمين الأولين وهم المهدون له والبناة الحقيقيون لأمجاده وأن أحفادهم وخلفاءهم من المعلمين العرب المعاصرين هم أعظم قوى الدفع الجديد إلى مواصلة جهاده الحضارى والثقافى وإقامة النهضة الشاملة على دعائم التقدم فى هذا العصر، وهى الإيمان بالله والحرية والعلم والديمقراطية والمساواة والعدالة.

واعتزازا منهم بشرف مهنتهم وقداسة رسالتهم وعمق تأثيرها فى إقامة البناء الأدبى والمادى والروحى لأمتهم كما حدده ميثاق الوحدة الثقافية العربية

وإيمانا منهم بأن هدف التربية والتعليم فى البلاد العربية هو تنشئه جيل عربى واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربى يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية والإنسانية ويستمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الإنسانية فى السلوك الفردى والجماعى.

وجمعا لقلوبهم وعقولهم على المعانى الخلقية والمفاهيم العلمية العليا لمهنتهم.

وتوحيدا لوجهات نظرهم على لواء واحد يرفعونه وشعار يحيون به ويرمقونه وتحقيقا لما جاء فى ميثاق الوحدة الثقافية العربية التى تنص المادة الرابعة عشرة منه على أن - (تساعد الدول الأعضاء وفقا لأوضاعها ونظمها الخاصة على إنشاء منظمة للمعلمين فى كل منها - لتعمل هذه المنظمات على ترقية مستوى المهنة التعليمية ورفع مستوى المعلم العربى - على أن يجمع هذه المنظمات اتحاد المعلمين العرب).

فإنهم يعاهدون الله عز وجل وأمتهم العربية الخالدة على الالتزام بمواد هذا الميثاق واحترامها.

مادة ١ : يتعاهد المعلمون العرب على الالتزام والتمسك بآداب مهنتهم واحترام تقاليدهم ويدركون أن الدين هو الدعامة الأولى لتكوين الضمير الاجتماعى.

مادة ٢ : يتعاهد المعلمون العرب على حفظ كرامة مهنتهم والاعتزام بها والدفاع عن شرفها وعلى أداء واجباتها مع التمسك بحقوقها.

مادة ٣: يتعاهد المعلمون العرب على اعتبار أن كلا منهم يمثل مهنته فى الوطن العربى كله، وأنه ملزم لذلك بالتعاون الكامل صفا واحدا مع إخوانه المعلمين على النهوض برسالة التربية والتعليم.

مادة ٤: يتعاهد المعلمون العرب على الذود عن الوطن العربى والتضحية فى سبيله وعلى التفانى فى خدمة المجتمع.

مادة ٥: ينبغى أن تسود الديمقراطية الصحيحة بين المعلمين وأن يتسم التعليم بروح الحرية.

مادة ٦: يتعاهد المعلمون العرب على تحقيق مستوى علمى جيد يؤدى إلى نهضة عربية شاملة، وعلى الجهات المختصة أن تشركهم فى إعداد المناهج والكتب المدرسية واختيار الوسائل التعليمية ووضع الخطة العامة وبحث التطورات الحديثة فى مجال خدمات التعليم.

مادة ٧: يدرك المعلمون العرب تطور العلم وأثره فى التقدم الحضارى ولذلك يحرصون على متابعة حركتهم ويحركون الأجيال العربية الناشئة على مدى سرعتها.

مادة ٨: يدرك المعلمون أن تذوق الجمال جانب من جوانب الحياة يجب تنميته بين التلاميذ.

مادة ٩: يعمل المعلمون العرب على أن يكونوا أمام تلاميذهم مثلا صالحا فى الأخلاق والتحصيل العلمى وروادا على طريق المعرفة والبحث عن الحقيقة باعتبارها أشرف هدف يرشدون الناشئين إليه.

مادة ١٠: يدرك المعلمون العرب أن المعلم أب والطالب ابن وأن الرابطة بينهما روحية - ويزاولون مهنتهم فى ظل هذه العلاقات السامية.

مادة ١١: يؤمن المعلمون العرب بوجوب توطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل لتحقيق الإشراف المشترك على السلوك الخلقى للطالب وتحصيله العلمى ولذلك يعملون على إشراك أولياء الأمور فى تحمل المسئولية عن بناء الأجيال الصاعدة بناء اجتماعيا وعلميا صحيحا فى ضوء تعرف ظروف كل تلميذ ودراسة نفسيته ومشكلات حياته رغبة فى تذليل صعوباتها.

مادة ١٢: عمل المعلمون العرب على أن تكون المدرسة مركز إشعاع ثقافى واجتماعى ومركز خدمات وإرشادات فى حيها وبيئتها حتى يضمنوا للتلاميذ الوسط



الصحى الملائم الذى يصون ما يحـصلونه فى المدرسة من العوامل التى تقضى على آثاره الطيبة.

مادة ١٣ : يؤمن المعلمون العرب بتوطيد علاقات الزمـالة بين أفراد أسرة التعليم وقيامها على الثقة والاحترام المتبادلين والتـعاون المثمر على أداء واجبات المهنة وتذليل صعوباتها.

مادة ١٤ : يعمل المعلمـون العرب على تشجيع النشاط والعـمل الجماعى بينهم فى إطار المنظمـات المهنية التى تمثل مـصالح المهنة ومـصالحهم الأدبيـة والمادية وترعى حقوقهم وترتيب الضمانات والتأمينات لحياتهم وحياة أسرهم.

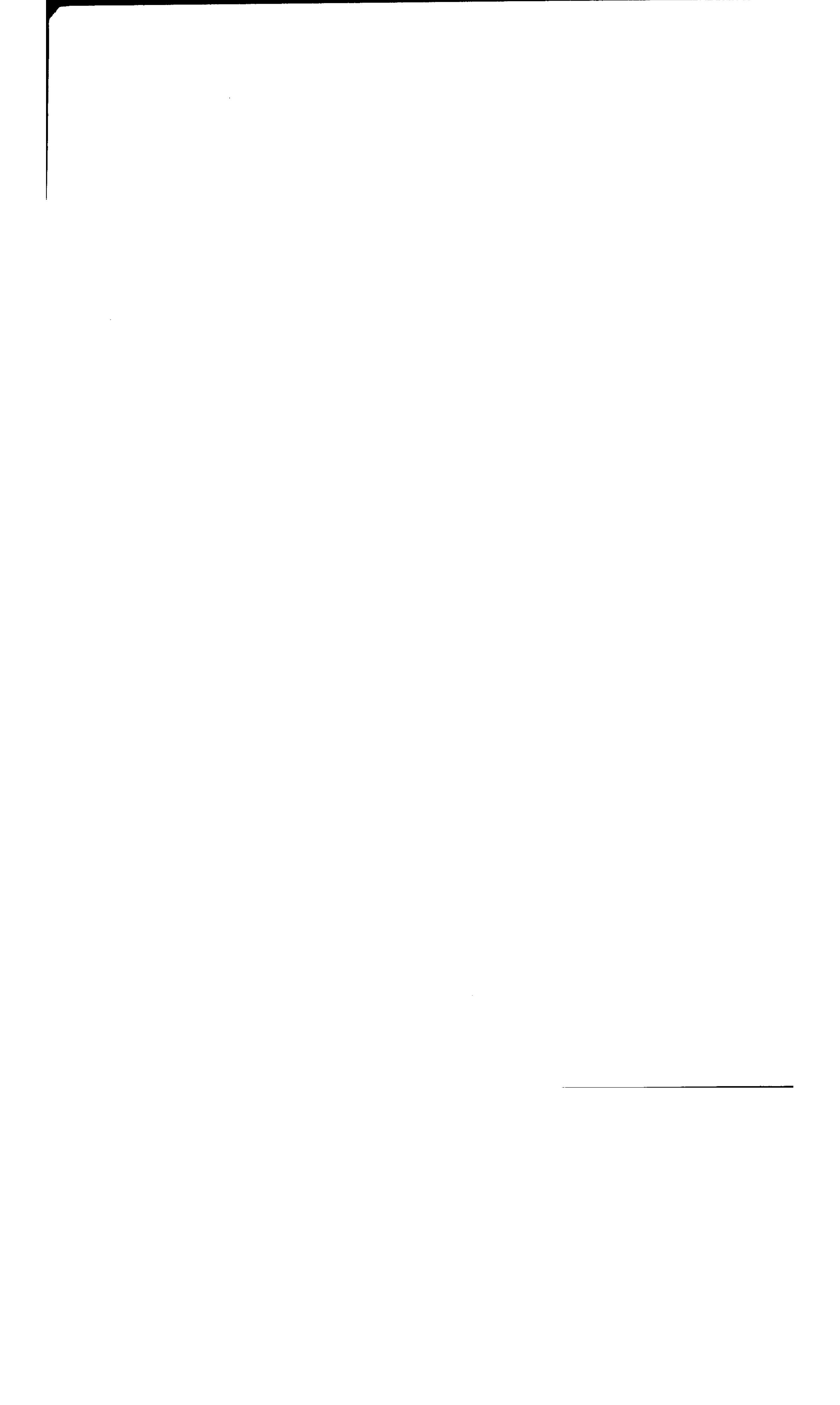
مادة ١٥ : يعلم المعلـمون العرب أن لكل ثقـافة قيـمتها وأنـهم الحافظون لسلامـة لغتنا الفصيحة أساس قوميتنا العربية وأنهم بـناة ثقافتها وحراسها والعالمون بمكانتها العالمية وبدورها فى الأحـداث والقضايا الإنسانية الكبـرى، ولذلك يتعاهدون على نشر الوعى بهذه الأهداف القومـية بين التلاميذ والتبصـير بالمعوقات التى تعترضـها، كالجهل والأميـة والاستعمار، والصـهيونية، والتجـزئة والطائفية والعشـائرية، كما يتعـاهدون على تعبئة قـواهم وقيادة تلاميـذهم لكفاح هذه المعوقات واسترداد الأجزاء السليبة من الوطن العربى وعلى رأسها فلسطين.

مادة ١٦ : يلتزم المعلم العـربى بروح هذا الميثاق ونصه وكل خـروج على نصوص مواده وروحـه يخضع للإجـراءات والجزاءات التـأديبيـة التى تنص عليـها القـوانين واللوائح التى تنظم عمله.

مادة ١٧ : يؤدى كل معلم عند بدء مزاولة العمل القسم التالى:

(أقسـم بالله العظيم أن أؤدى عملى بالأمـانة والشـرف وألتزم بمبـادئ ميـثاق العربى وأحترم قوانين المهنة وآدابها).





المحتويات

الموضوع | الصفحة

الموضوع	الصفحة





الموضوع	الصفحة

